



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula

Author: Jan Iluk

Citation style: Iluk Jan. (1998). Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



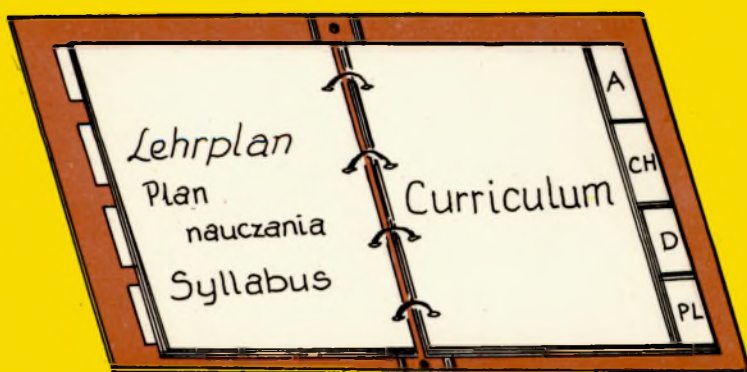
Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

JAN ILUK

*Entwicklung
der Sprachfertigkeiten
aus der Sicht der neuesten
Fremdsprachencurricula*



Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Katowice 1998



*Entwicklung
der Sprachfertigkeiten
aus der Sicht der neuesten
Fremdsprachencurricula*

*Matce
— z miłością i wdzięcznością za dar Jej serca
tę książkę poświęcam*

***Prace Naukowe
Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 1677***

JAN ILUK

*Entwicklung
der Sprachfertigkeiten
aus der Sicht der neuesten
Fremdsprachencurricula*



Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Katowice 1998



**Redaktion der Reihe Neuphilologische Sprachwissenschaft
Czesława Schatte**

**Gutachter
Czesław Karolak**



**Umschlagillustration
Katarzyna Iluk**

**Redaktionelle Bearbeitung
Jerzy Stencel**

**Technische Bearbeitung
Alicja Zajączkowska**

**Korrektor
Włodzimierz Dobrzański**

**Copyright © 1998 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Alle Rechte vorbehalten**

**ISSN 0208-6336
ISBN 83-226-0770-9**

**Verlagsadresse
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**

I. Auflage. Auflagenhöhe 220 + 50 Exemplare. Druckbogen: 8,75
Verlagsbogen: 11,0. Satzbeginn: November 1997. Druckschluß:
März 1998.
504/97

Preis 7,0 Zł

**Satz und Druck
Drukarnia Uniwersytetu Śląskiego
ul. 3 Maja 12, 40-096 Katowice**

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Befähigung zur Texterschließung	12
2.1. Zur Textarbeit im FSU	12
2.2. Neuere Auffassungen zum Texterschließungsprozeß	13
2.3. Probleme der Texterschließung in der Fremdsprache	19
2.4. Texterschließungsprobleme aus der Sicht der Lehrpläne	21
2.5. Evaluation der gesichteten Zielsetzungen zur Texterschließung	30
2.6. Fazit	32
2.7. Fertigkeitsspezifische Lernziele	33
2.7.1. Hörverstehen	34
2.7.1.1. Themen zur Entwicklung des Hörverstehens	34
2.7.1.2. Phonetisch-phonologische Hörfertigkeiten	34
2.7.1.3. Syntaxbezogene Hörfertigkeiten	35
2.7.1.4. Lernziele im Bereich der Zuhöreraktivitäten	35
2.7.1.5. Empfohlene Textsorten	36
2.7.1.6. Kriterien für die Textauswahl	36
2.7.2. Leseverstehen	37
2.7.2.1. Empfohlene Themen	37
2.7.2.2. Empfohlene Textsorten	37
2.7.2.3. Kriterien für die Textauswahl	38
3. Entwicklung der Sprechfertigkeit	40
3.1. Gewichtung der Sprechfertigkeit	40
3.1.1. Priorität der mündlichen Ausdrucksfähigkeit	40
3.1.2. Modifizierungen im Gewichtungskonzept	42
3.1.3. Fazit	43
3.2. Bestimmung der Gesprächsfähigkeit auf der Ebene der Richtziele	45
3.3. Bestimmung der Gesprächsfähigkeit auf der Ebene der Teilziele	54
3.3.1. Zielbestimmungen im Rahmen des situationsbezogenen Sprechens	54
3.3.1.1. Unterrichtsbezogene Gesprächsfertigkeit	55
3.3.1.2. Textbezogene Gesprächsfertigkeit	56
3.3.1.3. Gesprächsfertigkeit in außerschulischen Realsituationen	58

3.3.2. Zielbestimmungen im Bereich der rollengerechten Ausdruckskompetenz	62
3.3.3. Zielbestimmungen im Bereich der themengebundenen Gesprächsfertigkeit	64
3.3.3.1. Merkmale der themengebundenen Gesprächsfertigkeit	64
3.3.3.2. Auswahlkriterien für Gesprächsthemen im FSU	65
3.3.3.3. Teillernziele im Bereich der themengebundenen Sprechfertigkeit	70
3.3.3.4. Fazit	72
3.3.4. Zielbestimmungen im Bereich des intentionalen Sprechhandelns	72
3.3.4.1. Lernzielexplizierung und Zuordnung der Sprechintentionen zu den jeweiligen Lernstufen	75
3.3.5. Befähigung zur Diskursfähigkeit	77
3.3.5.1. Diskursfähigkeit in Lehrplänen älteren Datums	78
3.3.5.2. Diskursfähigkeit in Lehrplänen neueren Datums	79
3.3.5.3. Diskursfähigkeit in Lehrplänen neuesten Datums	80
3.4. Entwicklung der Kompetenz im Bereich der mündlich zu beherrschenden Textsorten	83
3.4.1. Empfohlene monologische Textformen	84
3.4.2. Empfohlene Textformen mit Rollenwechsel	86
3.4.3. Empfohlene Textsorten zum variationslosen Sprechen	87
3.5. Kompensatorische Fähigkeiten bei Verständnis- und Ausdrucksschwierigkeiten	88
3.5.1. Zur Relevanz kompensatorischer Fähigkeiten	88
3.5.2. Kommunikationsstörende Faktoren	89
3.5.3. Verständigungssichernde Strategien und Redemittel	91
3.5.4. Fazit	92
4. Entwicklung der Schreibfertigkeit in der Fremdsprache	94
4.1. Begründung der Schreibfertigkeit in den Lehrplänen	94
4.2. Gewichtung der Schreibfertigkeit	96
4.3. Emotionale Lernziele im Bereich der Schreibfertigkeit	98
4.4. Die zu beherrschenden Textsorten im Bereich der Schreibfertigkeit	100
4.5. Curriculare Empfehlungen zur textuellen Progression	106
4.6. Lernzielexplizierung im Bereich der Schreibfähigkeit	108
4.6.1. Schreibziele in nicht prozeßorientierten Lehrplänen	108
4.6.2. Lernziele in schreibprozeßorientierten Lehrplänen	113
4.7. Entwicklung der Kompetenz im Bereich der Rechtschreibung und Zeichensetzung	118
4.7.1. Zur Begründung der orthographischen Kompetenz im FSU	118
4.7.2. Lernziele im Bereich der Orthographie	119
4.8. Probleme der Evaluation geschriebener Texte	120
5. Schlußbemerkungen — Allgemeine Ergebnisse und weitere Aufgaben der vergleichenden Lehrplanforschung	123
6. Anmerkungen	126
7. Bibliographie	129
8. Streszczenie	139
9. Summary	140

1. Einleitung

Die Idee für das Projekt, die aktuell geltenden Lehrpläne verschiedener Länder wie Deutschland, Österreich, Polen, die Schweiz und teilweise England miteinander zu vergleichen, entstand aus folgenden Gründen:

1. 1994 wurden in Polen Lehrpläne für den FSU in unterschiedlichen Schultypen neu aufgelegt, ohne daß sie in ihrer Version vom Stand 1984/85 überarbeitet wurden. Sie enthalten fast ausschließliche ausführliche Listen von zu erwerbenden grammatischen, phonetischen und orthographischen Phänomenen, während die Angaben zur Entwicklung von Sprachfertigkeiten recht spärlich und in Form notionaler Kategorien formuliert sind. Wegen ihres recht abstrakten Charakters eignen sie sich jedoch wenig für eine effektive Unterrichtsplanung (K o m o r o w s k a 1989, 16; K n a p p - P o t t h o f f / K n a p p 1982, 160).

Damit wurden weder der rapide Wissenszuwachs in der Glottodidaktik und Lernpsychologie noch die neue Schulpolitik nach 1989 berücksichtigt noch die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Lernzielsetzung gezogen. Zu den wichtigsten Änderungen in der Schulpolitik hinsichtlich des FSU gehört die Verlängerung der Unterrichtszeit für westeuropäische Sprachen um die Lernzeit in der Grundschule, worauf die Bildung im Lyzeum oder anderen Schultypen aufzubauen hat. Die vollzogene Verlängerung der Unterrichtszeit für eine westeuropäische Fremdsprache erfordert neue Lehrpläne für die fortgeschritteneren Lernstufen sowie Lehrpläne, in denen die Lernziele für die jeweilige Lernstufe aufeinander abgestimmt sind und eine sprachliche und fertigkeitsbezogene Progression und Kohärenz aufweisen.

Veränderung der Lernbedingungen nach 1989 trug auch der massive Einsatz importierter Lehrwerke bei, die einen geringen Zusammenhang mit den bislang in Polen geltenden Lehrplänen aufweisen. Dies bewirkte die seltsame Situation, daß sich niemand mehr an die Lehrpläne hält. Durch die neuen Umstände verloren sie ihre fundamentale, d.h. steuernde, stabilisierende und innovative Funktion (Zimmermann 1995, 135; Düwell 1984, 631). Um diesen negativen Umständen entgegenzuwirken, räumte man den Lehrern das Recht ein, ihre eigenen Lehrpläne zu entwickeln, ohne daß davor eine curriculare Debatte stattfand, mit der eingehende Untersuchungen in diesem Bereich hätten angeregt bzw. unterschiedliche Vorschläge und Lösungen hätten diskutiert und ausgewertet werden können. Die erst 1996 von Komorowska veröffentlichten Publikationen behandeln Probleme der Typologie der Lehrpläne für den FSU und allgemeine Kriterien für ihre Entwicklung und Evaluation. Diese Grundsätze sollen den Lehrern helfen, die Lehrpläne zu entwickeln und den ministeriellen Gutachtern, sie nach einheitlichen Kriterien zu evaluieren.

2. In der vorliegenden Arbeit wollen wir Lehrpläne aus mehreren Ländern miteinander vergleichen, in denen zwar unterschiedliche Schulsysteme und damit verbundene Bildungsziele und Unterrichtstraditionen (z.B. die Rangstellung der zu unterrichteten Fremdsprachen) gelten, aber es für eine vergleichende Lehrplanforschung von Interesse sein kann, **welche konkreten Lernziele** in den Lehrplänen zum Erwerb der jeweiligen Sprachfertigkeit gesetzt werden. Der Vergleich von methodischen Lösungen und explizierten Lernzielsetzungen kann helfen, neue Lehrpläne in Polen oder in anderen Ländern, in denen sich die Schulpolitik ähnlich änderte und die Lehrpläne wissenschaftlich und methodisch überholt sind, zu entwickeln. Bei der Auswahl der Lehrpläne richteten wir uns außer dem Kriterium ihres Herkunftslandes nach dem Prinzip der Aktualität sowie der curricularen Tradition. So werden in den curricularen Diskussionen z.B. wegen der unterschiedlichen methodischen Konzeptionen und der Unterschiede in der Bildungspolitik die Lehrpläne aus Nordrhein-Westfalen oft denen aus Bayern gegenübergestellt (Schröder 1982, 23). Eine hohe Anerkennung finden auch die „Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Neue Sprachen“ aus Hessen (1980), die erst 1996 durch einen neuen Lehrplan abgelöst wurden.

Grundsätzlich werden deutsche, österreichische und schweizerische Lehrpläne für Englisch, Französisch und gelegentlich Russisch, polnische für Deutsch, Englisch und Französisch untersucht, die im Gymnasium (Deutschland), Lyzeum (Polen), allgemeinbildenden höheren Schulen (Österreich) und Maturitätsschulen (Schweiz) gelten. Manchmal werden auch Zielsetzungen und Qualifikationsziele für andere Schultypen analysiert, wenn die dort ge-

troffenen Entscheidungen originell oder aus einem bestimmten Grund interessant sind. Außerdem haben wir Lehrplanentwürfe in die Analyse miteinbezogen, sofern sie uns zugänglich waren. An den Lernplanentwürfen sind die Tendenzen in der Entwicklung neuer Rahmenrichtlinien für den FSU noch deutlicher sichtbar.

3. In der ersten Hälfte der 90er Jahre traten in zahlreichen Ländern der BRD neu entwickelte Lehrpläne in Kraft. Es ist als ein Signal zu werten, daß die Lehrpläne aus den 80er Jahren ihre wissenschaftliche Rechtfertigung und methodische Geltung verloren haben, so daß sich neue Zielsetzungen und Qualifikationsziele als notwendig erwiesen. Aus diesem Bestreben wurden auf der Grundlage der kognitiven Lernpsychologie und Pragmalinguistik neue Lehrpläne konzipiert, die die Lernprozesse und die darauf aufbauenden methodischen Maßnahmen in der Schule noch effektiver fördern und beeinflussen sollen.

Ein Vergleich mit den seit den 80er Jahren noch geltenden Lehrplänen (z.B. aus Rheinland-Pfalz) läßt einige Schlußfolgerungen über die Entwicklungstendenzen in der Methodik für den FSU, der Schulpolitik sowie der curricularen Arbeit zu. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es jedoch nicht, zu zeigen, wie sich die Lehrpläne in den letzten Jahrzehnten verändert haben (vgl. Maaß 1990), sondern welche Lernziele in den Lehrplänen neuesten Datums im Vergleich mit denen älteren Datums für die jeweilige Sprachfertigkeit expliziert, konkretisiert, operationalisiert, gewichtet und begründet werden.

4. Unser Ziel ist auch festzustellen, inwiefern die Lehrpläne neuesten Datums die wissenschaftlichen Erkenntnisse rezipiert und aufgearbeitet und in konkrete Qualifikationsziele umgesetzt haben. Aus diesem Grunde werden die Zielsetzungen bzw. die in den Lehrplänen vertretenen Auffassungen vor dem Hintergrund des aktuellen Wissensstandes diskutiert und einer kritischen Analyse unterzogen. Dies ermöglicht uns, Aspekte aufzuzeigen, die in den Lehrplänen noch keine Erwähnung bzw. Umsetzung gefunden oder aber an Aktualität verloren haben. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse lassen uns die Komplexität und die Realisierbarkeit der gesetzten Ziele auf der Grundlage der geplanten Voraussetzungen präziser einschätzen.

5. In der vorliegenden Arbeit werden Qualifikationsziele analysiert, die für die Fertigkeitsbereiche Sprechen, Schreiben und Texterschließen ausgewiesen werden¹. Mit Texterschließen erfassen wir die Probleme des verstehenden Hörens und Lesens, obwohl uns der Unterschied zwischen beiden Fertigkeiten bewußt ist. Wir gehen dabei von der Annahme aus, daß

die Texterschließungsziele bei auditiv und visuell wahrgenommenen Texten trotz sprachlicher und textueller Differenzen gleich sein können. Diese Auffassung wird z.B. in den Lehrplänen Bayerns konsequent vertreten, in denen unter dem Begriff ‚Texterschließung‘ Lese- und Hörziele subsumiert werden.

Unterschiedlich sind die Gewichtung, die Selektion und die Zuordnung der Qualifikationsziele zu den jeweiligen Jahrgangsstufen. Diese Entscheidungen haben jedoch bildungspolitischen Charakter. Aus diesem Grunde wird hier nicht untersucht, welche konkreten Ziele in welchem Land für die jeweilige Lernstufe gesetzt werden, weil sie immer noch andere Aspekte zu berücksichtigen haben, z.B. das Stundenpensum, die Lernzeit, den Schultyp, die anthropologischen (z.B. Alter der Schüler oder Verhaltensdispositionen) und die materiellen Lernbedingungen.

6. In dieser Arbeit wollen wir zeigen, welche Lernziele die geltenden Lehrpläne, insbesondere diejenigen neuesten Datums, für die jeweilige Sprachfertigkeit setzen und wie diese darin begründet werden. Deshalb beginnt unsere Untersuchung mit dem Problem der Gewichtung der jeweiligen Fertigkeit und der ihr zugrundeliegenden Teillernziele. Das nächste Problem, auf das wir unsere Aufmerksamkeit richten, betrifft die Frage des Erwerbs der Teilfertigkeiten. Durch einen Rückgriff auf die wissenschaftlichen Forschungen kann man feststellen, ob die in den Lehrplänen ausgewiesenen Qualifikationsziele in kognitiver und sprachlicher Hinsicht beherrschbar sind oder eher den Charakter globaler Leerformeln haben.

7. Ein besonderes Augenmerk richten wir auf die in den Lehrplänen empfohlenen Textsorten, die als Basis für den Erwerb der geplanten Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse fungieren, zur aktiven Teilnahme am Unterrichtsgeschehen motivieren, ein intensives Üben von Wortschatz, Grammatik und Redeabsichten in kontextueller Einbettung ermöglichen und als Muster und Anregung für die Gestaltung eigener sprachlicher Äußerungen dienen (vgl. LP Bay. Französisch 1991, 177; LP BW Englisch 1994, 67 und 171).

8. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Lerntheorien beeinflussen ständig die methodischen Empfehlungen, so daß es wichtig ist, diese Zusammenhänge in den Lehrplänen nachzuweisen und zu evaluieren. Die pragmalinguistische und lernpsychologische Forschung liefert uns präzise Kriterien zu ihrer Begutachtung.

9. Eine Synopse hat nicht nur einen reinen heuristischen Wert, sondern kann behilflich sein bei der Auseinandersetzung mit curricularen Empfehlun-

gen und somit zu deren besserem Verständnis und adäquaterer Umsetzung beitragen. Sie kann auch Anregungen für die Entwicklung neuer Lehrpläne liefern. Eine kritische und vergleichende Analyse ist demzufolge nützlich für Studenten der Neuphilologien, Fremdsprachenlehrer, Fachmoderatoren, Lehrwerkautoren und die Schulbehörde, die ständig auf dem laufenden sein sollte, um rechtzeitig Schritte zur Entwicklung neuer Lehrpläne einzuleiten.

10. Wenn Lehrpläne ihre zugewiesenen Funktionen erfüllen sollen, müssen ihre Zielsetzungen verständlich formuliert, realistisch und praxisbezogen sein, die ablaufenden Lernprozesse fördern, dem jeweiligen Lehrgefüge entsprechen und zur Innovation ermutigen. Sie sollen auch Freiräume für die Kreativität der Lehrer berücksichtigen, damit ihre Rolle nicht auf die des blinden Erfüllungsgehilfen der Bildungspolitik reduziert wird. Andernfalls droht sich die Maxime zu bestätigen: „Lehrplan eingehalten, Schüler gelangweilt und dumm geblieben“ (vgl. J o s t/M u l t h a u p 1996, 36).

2. Befähigung zur Texterschließung

2.1. Zur Textarbeit im FSU

Im FSU werden Texte zur Realisierung unterschiedlicher Ziele eingesetzt (Karbe 1990). Neben der motivierenden Funktion dienen Texte der systematischen Sprachvermittlung, d.h. zur Einführung, Wiederholung und Festigung von sprachlichen Mitteln. Für diese Ziele hat die Methodik spezifische Formen des Umgangs mit Texten ausgearbeitet. Forscher, die sich mit Textarbeit und Textverarbeitung im FSU beschäftigen, machen jedoch darauf aufmerksam, daß das unbefriedigende Endergebnis eines sogar langjährigen FSU auf die methodisch einseitige Ausrichtung der Textarbeit zurückgeführt werden müsse, in der Texte — vor allem in Unter- und Mittelstufe — hauptsächlich unter sprachbezogenen Gesichtspunkten (Lexik und Grammatik) durchgenommen werden, so daß folglich auf den Inhalt kaum noch eingegangen wird, wozu die inhaltliche Banalität der Texte zusätzlich einen negativen Beitrag leistet (vgl. Wolff 1987, 98). Dies führt folglich zur Internalisierung ungeeigneter Leseweisen und zu negativen Einstellungen gegenüber dem Lesen, von denen die Lerner nur mit großer Mühe abgebracht werden können (Schier 1990, 155). Deshalb plädieren die Forscher für eine intensivere inhaltsbezogene Textarbeit von Anfang an, denn der FSU hat auch die Aufgabe, bei den Lernenden Verstehensleistungen zu entfalten, die für die Erschließung nicht didaktisierter Texte in authentischen kommunikativen Situationen notwendig sind.

Wenn Textverstehen eine Voraussetzung für jede weitere Sprachtätigkeit ist und eine hohe außerschulische Verwertbarkeit hat, ist zu überprüfen, welche Zielsetzungen getroffen bzw. welche curricularen Empfehlungen zur Entwicklung der Texterschließung gegeben werden. Da sich Texterschließung auf Hör- und Lesetexte bezieht, werden die codespezifischen Dekodierungsziele auf der Stufe des Wiedererkennens nicht berücksichtigt. Vor der vergleichenden Analyse der Lehrpläne werden die Ergebnisse aktueller Forschungen zur Texterschließung dargestellt und diskutiert, um daraus Ansatzpunkte für eine wissenschaftlich fundierte Auswertung der in den Lehrplänen explizierten Zielsetzungen zur Texterschließung abzuleiten.

2.2. Neuere Auffassungen zum Texterschließungsprozeß

Das Ziel der Texterschließung ist das Erfassen des Sinns, des Inhalts eines Textes oder einer Äußerung oder dessen, was jemand mit seinen Worten sagen will. Naiverweise könnte davon ausgegangen werden, daß Textverständlichkeit eine einfache Funktion der Vokabel- und Grammatikkenntnisse ist und von der Qualität der oberflächlichen Textvariablen abhängt. Daß dies aber nicht immer der Fall ist, davon zeugen Texte, wie der nachfolgende, der nicht ohne weiteres verstanden werden kann, obwohl deren einzelne Vokabeln und grammatische Strukturen dem Rezipienten durchaus bekannt sind.

Mitteilung an alle Zwischenmeister

Lagenlegen für Dezember/Februar 93/94

Art. 106 bielastisch

Form 312: Hose in Kette legen. Bund in Kette legen.

Art. 105 querelastisch

Form 311: Hose in Kette legen. Bund in Schuß legen.

Alle Art. dürfen innerhalb 1 Größe nicht gestützt werden.

Schmidt

Verteiler:

Die bei der Texterschließung gemachten Beobachtungen führten die Forscher zu der Überzeugung, daß Textverstehen mehr ist als die Fähigkeit, die grammatischen und lexikalischen Bezüge in der Oberflächenstruktur eines Textes zu erfassen. Deshalb wird Textverstehen nach kognitiven Texterschließungstheorien als ein eher aktiver Interpretationsversuch verstanden, währenddessen man Gehörtes oder Gelesenes in Verstehen umsetzt, d.h. die einem Text innewohnenden Verarbeitungsprozesse nachvollzieht. Für das

verstehende Hören unterscheiden Desselmann/Hellmich (1981, 199) in Anlehnung an Kainz (1954) vier sich gegenseitig beeinflussende und größtenteils parallel verlaufende Teilprozesse:

- akustisch-perzeptive,
- assimilativ-reproduktive,
- mnemisch-gnostische,
- logisch-intellektuelle Teilprozesse.

Mit akustisch-perzeptiven Teilprozessen werden die Lautzeichen erfaßt und differenziert, z.B. Phoneme, Wörter und auf der intonatorischen Ebene Satztypen wie z.B. Aussagesätze und intonatorische Fragesätze. Assimilativ-reproduktive Prozesse helfen, die lückenhaft erfaßten Textteile zu ergänzen. Mit mnemisch-gnostischen Prozessen werden die aufgenommenen Sprachzeichen mit den im Gedächtnis gespeicherten verglichen, identifiziert und mit einer Bedeutung verknüpft. Die logisch-intellektuellen Teilprozesse entscheiden über das Erfassen der im Satz und über den Satz hinaus vermittelten Informationen.

Ein ähnliches Modell wird im LP NW Französisch (1993, 82) dem Hörverstehen zugrunde gelegt, in dem ebenfalls vier Komponenten unterschieden werden:

- die auditive Komponente,
- die semantische Komponente, mit der sinnkonstituierende Elemente wie Ort, Zeit, Person, Handlung herausgehört werden,
- die syntaktische und textgrammatische Komponente, die für das Erkennen von Satzteil- oder Satzgrenzen, Handlungsabläufen und Signalen der Textgliederung (Beginn, Unterbrechung, Verknüpfungsstellen, Abschluß u.ä.) zuständig ist,
- die pragmatische Komponente, mit der Sprecherintentionen wie etwa Aussage, Frage oder Bitte erfaßt werden.

Diese Modelle unterscheiden vier wichtige Komponenten der auditiven Texterschließung, mit denen zwar differente Aspekte der Kommunikation erfaßt werden, aber die inhaltliche Verarbeitung der im Text verschlüsselten Informationen damit nicht erhellt wird.

Genauere Aufschlüsse über die Texterschließung liefert die Erkenntnis, daß je nach dem, was einem Text entnommen wird, drei Arten von Textverstehen unterschieden werden (Rohrer 1990, 37 f.):

- das wörtliche Verstehen

Es umfaßt die Fähigkeiten, mit denen die grammatischen, lexikalischen und semantischen Bezüge in der Oberflächenstruktur von Texten erschlossen werden.

— das folgernde Verstehen

Damit wird erfaßt, was über das tatsächlich Gesagte hinausgeht, d.h. das Nichtgesagte, das aus Voraussetzbarem und Erschließbarem besteht.

— das kritische Verstehen

Es wird eingesetzt, um das Gesagte und Nichtgesagte mit schon vorhandenen Informationen wertend zu vergleichen.

R. Schulz (1988, 5) unterscheidet zwei weitere Verstehensformen, und zwar

— das kontextuelle Verstehen, womit sprachliche Zusammenhänge erkannt werden, und

— das situative Verstehen, mit dem suprasegmentale Elemente und außerlinguistische Aspekte der Kommunikation erfaßt werden wie etwa Anzahl, Geschlecht, das ungefähre Alter der Gesprächspartner und der Kommunikationsort etc.

Die von Rohrer und Schulz unterschiedenen Verarbeitungsstufen erlauben es, die Informationsentnahme progressiv zu gestalten, wodurch die Verarbeitungsintensität methodisch reduziert und somit der jeweiligen Sprachkompetenz der Lerner angepaßt werden kann. Diese Verstehensformen sagen jedoch noch nichts darüber aus, wie Texte verarbeitet werden müssen, damit sie in den genannten Bereichen verstanden werden können.

Diese Frage konnte lange nicht beantwortet werden, weil sich die mentalen Verarbeitungsprozesse einer direkten Beobachtung und folglich einer adäquaten Beschreibung entziehen. Erst seit den siebziger Jahren setzt man sich mit dieser Frage immer umfassender auseinander (Wolff, 1990, 614). Die Anregungen dazu gaben die Erkenntnisse aus der kognitiven Psychologie, Sprachwissenschaft und Sprachpsychologie, die in der Fachliteratur zum Textverstehen ausführlich referiert werden. (Vergleiche dazu Rickheit/Strohner 1985; Wolff 1985, 1987, 1992, 1993; Eggers 1996). Nach dem bisherigen Forschungsstand liegen der Texterschließung komplexe Prozesse zugrunde, die isoliert und deren Beitrag zum Textverstehen immer besser erkannt werden können. Aktuelle Konzepte der kognitiven Forschung sehen Verstehen als einen Interaktionsprozeß zwischen den eingehenden sprachlichen Stimuli (visueller oder auditiver Art) und den Verarbeitungsaktivitäten des Rezipienten, worauf dessen Vorwissen, Interessen (Lese-/Hörabsicht), Emotionen und vor allem die von ihm mehr oder weniger bewußt eingesetzten Verarbeitungsstrategien einen besonders starken Einfluß ausüben (Wolff 1990, 615).

Den eingehenden Stimuli wird eine Auslösefunktion auf zwei Ebenen zuerkannt (Wolff 1987; 93), die zum einen darin besteht, daß die text-

geleiteten Daten beim Textrezipienten subjektive Erwartungshaltungen auf allen Textebenen, der phonetisch/graphischen, lexikalischen, syntaktischen, semantischen, rhetorischen und pragmatischen aufbauen lassen, die im Laufe der Texterschließung bestätigt, modifiziert oder verworfen werden. Korrekte Antizipationen, die jeder Textverarbeitende aus seinem Weltwissen und Sprachwissen ableitet, erleichtern und beschleunigen die Wahrnehmung und Verarbeitung des Textes, während Fehlerwartungen das Gegenteil bewirken (Zawadzka 1983a, 17). Zum anderen aktivieren die textgeleiteten Stimuli Wahrnehmungs-, Identifizierungs- und Dekodierungsprozesse von sprachlichen Zeichen (Buchstaben/Lauten, Silben, Wörtern, Wortgruppen, Teilsätzen, Sätzen usw.). Die angekommenen Zeichen der Textoberfläche werden dank der Erwartungshaltungen, die entsprechende Wissensschemata aktivieren, mit den darin enthaltenen Wissensbeständen in Beziehung gesetzt, notfalls ergänzt und bei günstigen Bedingungen in die vorhandenen Wissensstrukturen integriert. Die letzte Verarbeitungsphase kann mit dem Verstehensakt gleichgesetzt werden, in dem neue Wissensstrukturen aufgebaut, die erschlossenen Informationen mit dem bereits vorhandenen Wissen in Verbindung gesetzt und ihre Relevanz eingeschätzt werden. Bis eine Textinformation diese Erschließungsphase erreicht hat, durchläuft sie sehr komplexe Bearbeitungsprozesse wie Inferieren, Elaborieren, Generalisieren, Abstrahieren und Konstruieren (Wolff 1990, 615).

Unter den spezifischeren Strategien, die die Texterschließung steuern, ist Inferieren die wichtigste (Rickheit/Strohner 1990, 533). Es ist eine Strategie, mit der der Hörer/Leser durch Zurückgreifen auf sein deklaratives Sprach- und Weltwissen Informationen erschließt, die nicht in einem Text/einer Aussage enthalten, aber zu dessen Verständnis wichtig sind. Mit **Inferierungsstrategien**, die auf allen Erschließungsebenen eingesetzt werden, wird z.B. die Bedeutung unbekannter Wörter erfaßt und Verstehenslücken ausgeglichen. **Elaborationen** sind Texterschließungsstrategien, mit denen Informationen erschlossen werden, die über den Text hinaus gehen (Wolff 1993, 33). **Generalisierungsstrategien** erlauben, Detailinformationen zusammenzufassen und „in die mentale Repräsentation als Globalaussage“ einzubringen (Wolff 1993, 34). **Konstruktionsstrategien** sind nach Wolff (1993, 34) Strategien, mit denen der Textrezipient Detailaussagen durch Globalaussagen ersetzen kann, aus der die Detailaussagen wieder abgeleitet werden können. Dazu kann man auch die Verarbeitungsstrategie zählen, mit der man die im Text verstreuten Informationen zu einer Frage bündeln kann, um sie auf diese Weise auf ein weniger detailliertes Verarbeitungsniveau zu bringen und so das KZG zu entlasten.

Die eingehenden Informationen werden selektiv verarbeitet, d.h. der Hörer/Leser entscheidet aufgrund seines deklarativen Wissens selbst, welche Information für ihn wichtig ist, welche er behalten will oder muß und welche für ihn redundant ist und dann bei weiterer Textverarbeitung unberücksichtigt bleiben kann. Andere Strategien der Einschränkung der zu verarbeitenden Informationsmenge ist die Generalisierung von Details und Bündelung der im Text verstreuten Informationen, mit denen die Verarbeitungskapazität wesentlich entlastet wird (Möhle 1990, 56). Werden Informationen nicht selektiv aufgenommen oder ihre Menge nicht auf eine andere Weise reduziert, so ist eine globale als auch detaillierte Verarbeitung nicht möglich, denn eine natürliche Barriere hierfür stellt die Verarbeitungskapazität des KZG dar, die in der Fremdsprache viel geringer ist als die in der Muttersprache. Sie ist in der Muttersprache größer, weil durch gewonnene Verarbeitungsroutinen die textgeleiteten und wissensgeleiteten Prozesse optimal eingesetzt, die eingehenden Informationen stark selektiert, in Kategorien gruppiert, nicht *expressis verbis* genannte Informationen inferiert oder elaboriert und unbekannte lexikalische Elemente erschlossen werden.

Die am Perzeptionsakt beteiligten wissensgeleiteten Verarbeitungsprozesse aktivieren inhaltliche und formale Schemata, die die Aufmerksamkeit und die Erwartungen des Rezipienten steuern und helfen, die textgeleiteten Informationen zu ordnen, zu integrieren und ggf. zu korrigieren (Schier 1990, 152). Mit inhaltlichen Schemata werden Informationen über Raum- und Zeitverhältnisse, Sachverhalte, Ereignisse, Situationen, Einschätzungen und Wertungen erfaßt und verarbeitet. Mit formalen Schemata werden Merkmale der Kommunikationsverfahren und textsteuernde Merkmale erschlossen (Eggers 1996, 14).

Dieser sehr komplizierte Verarbeitungsprozeß verläuft auf vier Ebenen mit zunehmender Komplexität und mit zunehmendem Anteil an Bewußtheit des Rezipienten (Rohrer, 1990, 25 ff.; Wendt 1988). Wendts Modell der rezeptiven Kompetenz ist der Kognitionspsychologie entnommen und in Anlehnung an die Lernzieltaxonomie von S. Bloom u.a. (1976) entwickelt worden und unterscheidet folgende Textverarbeitungsstufen (S. 18):

— Stufe 1: Wiedererkennen

„Wiedererkennen umfaßt das Identifizieren aller Arten von bedeutungsunterscheidenden und bedeutungstragenden sprachlichen Einheiten eines Textes durch Aufrufen des entsprechenden Vorwissens. Soweit diese sprachlichen Einheiten als Signale aufgefaßt werden, aktualisieren sie gleichzeitig das inhaltliche Vorwissen. Auf diese Weise wird herausgefunden, wovon die Rede ist.“ Mit anderen Worten: Wiedererkennen umfaßt Verarbeitungs-

prozesse wie Dekodieren von Lauten/Buchstaben, Worterkennen, Bedeutungs-
zuordnungen, Erfassen syntaktischer Funktionen.

— Stufe 2: Verstehen

„Verstehen setzt Wiedererkennen voraus. Als die eigentliche Sinnentnahme umfaßt es eine ganze Reihe von Rezeptionsstrategien, insbesondere die Erzeugung von Erwartungen, die Selektion, das Ergänzen zu einem abgerundeten Sinn Ganzen durch das Schließen von Wiedererkanntem auf Nichtwiedererkanntes und das Hervorbringen innerer bildhafter Vorstellungen.“ Mit anderen Worten: Auf dieser Stufe werden einem Text gezielte Informationen entnommen oder der globale Sinn erfaßt.

— Stufe 3: Analyse

„Darunter verstehen wir das Gewinnen von Erkenntnissen über einen Text, die in diesem nicht ausdrücklich versprochen sind. In der Regel ist Analyse erst möglich, wenn Verstehen erfolgt ist.“

Damit werden die im Text genannten Personen-, Orts- und Zeitbezüge, die Textabsicht, Autorintention und Sprechereinstellung erfaßt, die im Text nicht ausdrücklich angegeben werden, die jedoch für das Textverstehen genauso wichtig sind wie die explizit genannten Informationen (Solmecke 1992, 8).

— Stufe 4: Evaluation

„Evaluation ist das Gelingen zu einem begründeten Urteil über den Text oder über einen durch den Text wiedergegebenen Sachverhalt. Im Unterschied zur spontanen Wertung setzt Evaluation Arbeit auf der Stufe ‚Analyse‘ voraus.“ Durch Textevaluation werden persönliche wertende Stellungnahmen zum Textinhalt und seiner sprachlichen Form ausgedrückt.

Aus dem Vergleich der referierten Verstehensmodelle ergibt sich, daß der Unterschied zwischen ihnen nicht nur in einer unterschiedlichen Terminologie besteht, sondern auch darin, daß den einzelnen Komponenten differente Fertigkeitsbereiche zugeordnet werden. So entsprechen z.B. dem Verstehen bei Wendt die assimilativ-reproduktiven und mnemisch-gnostischen Teilprozesse bei Desselmann/Hellmich, während im LP NW Französisch die ersteren als Verstehenskomponente nicht erwähnt werden. In diesen Modellen kommen m.E. die inhaltlichen Verarbeitungsprozesse zu kurz und außerdem ist es nicht immer leicht, die von Wolff unterschiedenen Verarbeitungsstrategien den jeweiligen Verarbeitungsstufen zuzuordnen. So können z.B. bei Wendt auf Stufe 2 „Verstehen“ Antizipieren, Generalisieren und Konstruieren, und auf Stufe 3 „Analyse“ Inferieren und Elaborieren eingesetzt werden. Es besteht wohl auch die Möglichkeit, daß diese Strategien auf allen Verarbeitungsstufen der Texterschließung eingesetzt werden können, so daß man sie nicht für rein stufenspezifisch halten kann. Diese

Bemerkung gilt vor allem für die Antizipation, die bereits auf Stufe 1 ‚Wiedererkennen‘ eine wichtige Rolle spielt (vgl. Z a w a d z k a, 1983a 17).

Aus diesen Modellen geht hervor, daß die Textrezeption auf jeder Verarbeitungsstufe andere Erkenntnisinteressen verfolgt und z.T. andere Verarbeitungsroutinen voraussetzt. Bei unzureichend ausgebildeten Wissensschemata und Verarbeitungsroutinen sowie ineffektiven Abrufmechanismen ist der Ablauf der Verarbeitungsprozesse auf jeder Stufe beeinträchtigt, und Defizite auf einer niedrigeren Stufe bewirken Beeinträchtigungen auf der nächsthöheren. Daraus wird der Schluß gezogen, daß die einzelnen Komponenten durch gezielte Übungen schrittweise entwickelt werden sollen, damit die Lerner durch ungeeignete Erschließungsaufgaben nicht überfordert werden. Demzufolge ist zu erwarten, daß in den Lehrplänen präzise Lernziele für die jeweilige Verstehenskomponente/Verarbeitungsstufe formuliert werden.

2.3. Probleme der Texterschließung in der Fremdsprache

Die oben skizzierten Modelle bilden die Texterschließungsprozesse in der Muttersprache ab. Deshalb stellt sich hier die Frage, wodurch sich die fremdsprachliche Textverarbeitung von der muttersprachigen qualitativ unterscheidet. Eine Antwort auf diese Frage liefern Wolff (1990, 617 f.) und Eggers (1996, 21 ff.), die auf folgende Unterschiede hinweisen:

1. Das deklarative und prozedurale Sprachwissen des Rezipienten eines fremdsprachigen Textes weist Defizite auf, deren Grad u.a. von der Sprachbeherrschungsstufe abhängt. Als Beispiel hierfür werden Probleme mit der Bedeutungserfassung auf der Wortebene genannt. „Die Worterkennung erfolgt im textgeleiteten Prozeß verlangsamt; bei hoher Informationsdichte führt dies aufgrund einer Überbeanspruchung des Kurzzeitgedächtnisses zu einer verzögerten und unvollständigen Interpretation des Sprachsignals“ (Eggers 1996, 21). Möhle (1990, 50) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß Schüler Probleme haben mit der Identifikation der sprachlichen Zeichen, der wegen anderer Verhältnisse von Schriftbild/Klangbild und Bedeutung oft intensive Suchprozesse vorausgehen. Mühsam verläuft auch die Entschlüsselung syntaktischer Beziehungen, die bei unzureichend ausgebildeten Routinen die Sinnerfassung auf Satz- und folglich auf Textebene beeinträchtigt.

2. Die zu stark gerichtete Aufmerksamkeit auf die textgeleiteten Stimuli (Satzoberfläche) „verhindert das Globalverstehen wie auch das Anlegen von Mikropropositionen“ (Eggers 1996, 22).

3. Fremdsprachenlerner bauen zu selten Erwartungshaltungen auf und zeigen Defizite beim Einsatz von Sprachverarbeitungsstrategien. Es fehlt ihnen z.B. das Textsortenwissen, so daß sie die in einem Text enthaltenen kognitiven Schemata, *advance organizers* oder textsteuernden Signale nicht hinreichend erfassen können (Eggers 1996, 21).

4. „Geringes deklaratives Sprachwissen bewirkt, daß auf das vorhandene prozedurale Wissen nur sehr wenig und sehr einseitig zurückgegriffen wird“ (Wolff, 1990, 618).

5. Der Rezipient hat ein kulturspezifisches deklaratives und prozedurales Weltwissen, so daß er bei Abweichungen nicht das in der Zielsprachenkultur vorausgesetzte Weltwissen hat, das für das Verstehen eines fremdsprachigen Textes notwendig ist.

6. Die prozeduralen Erschließungsstrategien sind in der Fremdsprache zu wenig geläufig und automatisiert. Das gilt sowohl für die niederrangigen als auch für die höherrangigen Verarbeitungsstufen. Besonders unterentwickelt sind die kompensatorischen Strategien, mit denen lückenhaft erfaßte Text- oder Äußerungsteile ergänzt werden können.

7. Fremdsprachenlerner haben Schwierigkeiten mit dem Behalten und der Weiterverarbeitung der rezipierten Informationen.

8. Lese Probleme, die auf unzureichender kognitiver Verarbeitung beruhen, sind im FSU nicht leicht zu identifizieren, denn sie werden von Schülern als Sprachproduktionsprobleme überspielt (Möhle 1990, 54).

Die zusammengestellten Verstehensprobleme in der Fremdsprache zeigen, wie dringlich es ist, die Textarbeit neu zu konzipieren. In diesem Konzept muß die Entwicklung der Fähigkeit zu Inhaltsentnahme und Sinnaufbau und Aufbau neuer Wissensstrukturen auf der Grundlage einer prozeßorientierten Methodik gefördert werden. Das Problem, das sich bei einer prozeßorientierten Methodik stellt, ist, daß sich die automatisch ablaufenden Prozesse einer Kontrolle und folglich einer direkten Beeinflussung entziehen. In solchen Fällen kann man, der Auffassung von Zimmer (1988, 162) folgend, die Ablaufbedingungen für diese Prozesse verbessern oder zusätzliche kompensatorische Strategien einüben lassen.

„Die Bedingungsverbesserung könnte darin bestehen, daß man die Strukturen verbessert, auf denen die Prozesse ablaufen. Im Fall der *top-down* Prozesse könnte man z.B. das Vorwissen über bestimmte

Sachverhalte verbessern. Dies würde die *top-down* Prozesse begünstigen.“ (S. 162).

Eine Strategie, die kompensatorisch eingesetzt werden kann, ist z.B. die Fähigkeit zur Antizipation, mit der zwar nicht direkt die wissensgeleiteten Prozesse geübt werden, aber gute Voraussetzungen für den Einsatz notwendiger Wissensstrukturen geschaffen werden.

Je genauer die Textverarbeitungsprozesse und die Probleme bei deren Vollzug in der Fremdsprache oder an fremdsprachigen Texten erkannt werden, umso präziser lassen sich die Texterschließungsziele explizieren, der Übungsprozeß planen, ein effizientes Übungsangebot sowie Kriterien für die Textwahl und -progression ausarbeiten (Eggers 1996, 23 ff.). Darüber hinaus ist zu erwarten, daß bei der Lernzielsetzung sowohl die einzelnen Verarbeitungskomponenten als auch die vorhandenen Behinderungen bei der Erschließung fremdsprachiger Texte systematischer berücksichtigt werden. Eine besondere Aufmerksamkeit bei der Zielsetzung sollte demzufolge auf folgende Aspekte gerichtet werden (vgl. dazu auch Zawadzka 1983b, 172 ff.):

- hinreichende Beherrschung der Textverarbeitungsstrategien: Antizipieren, Selektieren, Generalisieren, Konstruieren, Komprimieren, Inferieren und Elaborieren,
- Training des Kurzzeitgedächtnisses zwecks Steigerung seiner Verarbeitungskapazität und -schnelligkeit,
- Entwicklung von Gedächtnisentlastungsstrategien,
- Aufbau eines hinreichenden Textsortenwissens,
- Entwicklung von Kompensierungsstrategien für erschwerte Wahrnehmungsbedingungen bzw. für die Bewältigung von lückenhaft erfaßten Text- oder Äußerungsteilen,
- phonematisches und sprachliches Gehör,
- innere Sprache/innere Rede.

2.4. Texterschließungsprobleme aus der Sicht der Lehrpläne

In den Rahmenrichtlinien Hessen (1980, 47) wird die Meinung vertreten, daß Ziel der Textarbeit im FSU der Sekundarstufe I ein gezielter Umgang mit Texten ist, bei dem die Schüler Fertigkeiten der Texterschließung erwerben, die nicht allein auf rein formale Entnahmetechniken reduziert werden dürfen, da ein Text auf drei ineinander übergehenden Ebenen erschlossen wird. Diese Ebenen beziehen sich auf:

- den Informationsgehalt eines Textes,
- seine Aussage (Intention),
- die Zusammenhänge zwischen Texten und den Erfahrungen und Kenntnissen der Lerner.

Daraus werden für den Umgang mit Texten folgende übergeordnete Lernziele abgeleitet (S. 48):

- a. Die Lerner sollen befähigt werden, den faktischen Informationsgehalt von Texten zu erfassen („Textklärung = Sicherung des Textverständnisses“).
- b. Die Lerner sollen die Textintentionen erschließen lernen („Textklärung = Erschließung dessen, was ein Text beim Leser/Hörer bewirken will“).
- c. Lerner sollen die Fähigkeit erwerben, „Texte mit den eigenen Erfahrungen und Kenntnissen in Beziehung zu setzen und sich kritisch nutzbar zu machen (= Verstehen des Textes in seiner Bedeutung für den Schüler selbst)“ (S. 48).

Der erste Fertigkeitsbereich umfaßt das Erfassen von Wortbedeutungen, syntaktischen Beziehungen, logischem Aufbau (Gliederung), Textzusammenhang und behandeltem Sachverhalt. Die Texterschließung in den ersten Lernjahren kann mit dem Erfassen notionaler Bedeutungskategorien, wie etwa Zeit, Ort, Zahl, Beschaffenheit beginnen.

Im zweiten Bereich der Texterschließung wird in seine Tiefenstruktur vorgedrungen mit dem Ziel, „einen zum Text gewordenen zwischenmenschlichen Handlungszusammenhang wieder als solchen rekonstruieren und erfassen zu können“ (S. 49).

Dabei soll der Lerner erschließen lernen:

- „die offene oder verborgene Autorintention,
- die Interessenlage des Autors,
- Wertungen des Autors (etwa in der Wortwahl, durch das Hinzufügen),
- Adressatenkreis und dessen Interessenlage,
- die möglichen und die tatsächlichen Wirkungen des Textes,
- Vergleich von Absicht und Wirkung,
- die politischen, ökonomischen und sozialen Bedingungen der Textproduktion und -rezeption“.

Eine besondere Bedeutung wird dem Erschließen von Gesprächsabläufen und Redestrategien beigemessen, dem allerdings eine größere Vertrautheit im Umgang von Texten vorausgehen muß. Auf der dritten Ebene soll der Lerner befähigt werden, „einen Text kritisch mit seinem eigenen Vorwissen und seinen eigenen Bedürfnissen in Beziehung zu setzen und so ihn sich nutzbar zu machen“ (S. 50). Mit diesem Ziel sollen die Lerner die Fähigkeit erwerben, das Erfahrene mit dem eigenen Wissen, den Einstellungen und Werthaltungen zu vergleichen, es mit den bisherigen Erfahrungen und Meinungen zu vereinbaren und die Relevanz der Textinformationen für den

Diskussion- und Problemzusammenhang zu erkennen. Es ist in Form von Stellungnahmen und Diskussion zu erlernen (Wendt 1988, 21), wodurch Phasen der Entwicklung rezeptiver Kompetenz mit produktivem Sprachhandeln verbunden werden.

An die Texterschließung knüpfen die Rahmenrichtlinien neben den kognitiven Fähigkeiten auch folgende instrumentale Fertigkeiten (S. 50):

- „Erschließen von unbekanntem Sprachmaterial aus dem Kontext,
- Erschließen der Bedeutung von Wörtern, die dem sog. ‚potentiellen Wortschatz‘ angehören,
- Benutzen von Wörterbüchern, Lexika, sonstigen Nachschlagewerken,
- Gliedern von Texten und Zuordnen der Teile zu Überschriften,
- Unterscheiden von Informationen, die stärker bzw. schwächer subjektiv gefärbt sind (etwa in der Zeitung Unterscheidung von ‚Bericht‘ und ‚Kommentar‘),
- Ermitteln von fehlenden bzw. bewußt weggelassenen Informationen,
- Segmentieren von Texten, so daß Sinneinheiten oder logische Abhängigkeiten zu erkennen sind“.

Die Bezeichnung ‚instrumentale Fertigkeiten‘ ist hier jedoch insofern irreführend, als den meisten von ihnen kognitive Prozesse wie Inferieren, Selektieren, Generalisieren, Analyse und Synthese zugrunde liegen. Adäquater wäre wohl die Bezeichnung Komponentenübung (Desselman 1983, 347), die zur Herausbildung von Teilhandlungen des Verstehensprozesses durch Übungskonzentration auf eine Teilfertigkeit dient.

Im LP RPF Französisch (1985, 11) werden vier Grundfertigkeiten zur Texterschließung kommentarlos und ohne erkennbare Hierarchie angegeben:

- Textgliederung,
- Erfassen von Hauptgedanken,
- Erkennen von Schlüsselwörtern,
- ab Klasse 9 Erkennen der Textmerkmale in ihrem Bezug auf den Inhalt.

Ähnliche Ziele werden im LP Österreich (1989, 116 f) genannt. Danach soll der Lerner folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben:

- einem Text Einzelinformationen zu entnehmen, was im Zusammenhang mit intensivem Lesen und Hören zu schulen ist,
- Erfassen des inhaltlich Wesentlichen, was bei extensivem Lesen und Hören geübt wird,
- Erschließen von unbekanntem Sprachmaterial aus dem Zusammenhang.

Die ersten zwei genannten Texterschließungsziele ergeben sich aus der Verarbeitungstiefe, die die jeweilige Lesestrategie determiniert. Sie beziehen

sich jedoch nicht auf Prozesse, die der Informationsverarbeitung zugrunde liegen, sondern auf die Informationsquantität, die erschlossen werden soll.

Im Gegensatz dazu sieht der LP Bay. Französisch (1992, 172) das generelle Ziel der Textarbeit in der Entwicklung eines bewußten Umgangs mit unterschiedlichen Textarten, damit Schüler schon vom ersten Lernjahr an Texte nach Kriterien wie Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung beurteilen lernen. Durch die Auseinandersetzung mit diesen Textkategorien sollen die Schüler erkennen, wie fremdsprachige Texte informieren, unterhalten und beeinflussen (S. 185).

So sind für das 1. Lernjahr folgende Texterschließungsziele vorgesehen (LP Bay. Französisch 1992, 177):

- Erfassen des Inhalts und der Aussage,
- Erkennen formaler Kennzeichen der Textart,
- Kennenlernen erster Fachbegriffe zur Textarbeit, z.B. ligne, paragraphe, titre, rime, strophe.

In weiteren Lernjahren wird dieser Katalog schrittweise im Zusammenhang mit wachsender Sprachgeläufigkeit und zunehmender Selbständigkeit der Schüler, der Textkomplexität sowie -variabilität um folgende Fähigkeiten erweitert:

- Erkennen der gedanklichen Struktur,
- Erfassen gestalterischer Mittel wie Satzbau, Wortwahl, einfacher Stilfiguren, Argumentationsaufbau, Darstellungsart und ihrer Wirkung,
- Erschließen der Funktion formaler Mittel,
- Erwerb gezielter Informationsentnahme, z.B. Erkennen von Schlüsselbegriffen,
- Erschließen gedanklicher Textstruktur und -gliederung,
- Erschließen der Autorintention,
- Kennenlernen der Fachausdrücke zur Interpretation,
- Erschließen unbekannter Elemente,
- Erwerb von Grundtechniken der Interpretation, z.B. Nachvollziehen des Handlungsaufbaus, Personencharakterisierung, ggf. Berücksichtigung außertextlicher Faktoren wie zeitgeschichtlicher Hintergrund, soziale Aspekte, Biographie des Autors, Analyse von Handlung und Person, Erzählperspektive, Zeitstruktur, stilistische Merkmale,
- Erkennen des Zusammenwirkens von Inhalt, Form und Sprache,
- globales und detailliertes Erfassen von Inhalt und Aussage,
- selbständige und fundierte Urteilsbildung.

Die angeführten Texterschließungsziele stellen jedoch kein einheitliches System von zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten dar, denn sie sind

unterschiedlichen Bereichen zuzuordnen. Neben den Zielen der Bedeutungsererschließung auf Wort-, Satz-, und Textebene stehen Techniken einer eher philologischen Textinterpretation, die vor allem beim Einsatz literarischer Texte angewandt werden. Im Lehrplan werden aber auch andere Textsorten, wie etwa Sach- und Gebrauchstexte, empfohlen, die sich einer Analyse nach literaturwissenschaftlichen Kriterien entziehen, weil sie anderer Strategien der Auseinandersetzung mit deren Inhalt bedürfen. Außerdem läßt sich nicht eindeutig erkennen, welches Textverstehensmodell dem Lernprozeß zugrunde gelegt wird, von dem erst die einzelnen Texterschließungsfähigkeiten und -fertigkeiten plausibel abgeleitet und ihre Rolle an der komplexen Textverarbeitung erkannt wird.

Zur gleichen Zeit wurde in Bayern der Lehrplan für die englische Sprache (1992) entwickelt und erlassen. Deshalb kann ein Vergleich der beiden Lehrpläne in Hinblick auf die darin explizierten Texterschließungsziele für eine Synopse der Lehrpläne von besonderer Bedeutung sein. Nach dem LP Bay. Englisch wird der bewußte Umgang mit Texten, wodurch Schüler „zu einem differenzierten Textverständnis gelangen, das sowohl inhaltlichen als auch gestalterischen Aspekten Rechnung trägt“ und erlaubt, „Texte in ihrer Vielschichtigkeit zu sehen und in ihrer Qualität einzuschätzen“ zum Grobziel der Textarbeit im FSU erklärt (S. 106). Außerdem haben die Lerner die Wechselwirkungen zwischen Aussage, Form und Sprache zu verstehen und zu beurteilen. Dazu ist der Erwerb texttheoretischer Kenntnisse notwendig. Der Grad der interpretatorischen Kompetenz wird in Abhängigkeit mit der Sprachkompetenz, dem Jahrgang und der Kursart (Grund- oder Leistungskurs) festgelegt. An gesprochenen Texten sollen die Lerner erkennen, wie Sprechweise und Gestaltungsmittel die Informationsvermittlung und Wirkung beeinflussen. Den Schülern soll auch bewußt gemacht werden, daß für ein genaues Textverstehen neben Sprach- und Textkenntnissen auch Sach- und Weltwissen erforderlich ist. Ein weiteres Ziel der Textanalyse ist, daß Schüler durch die dabei erworbenen Kenntnisse und Einsichten ihre Fähigkeiten zur Textproduktion verbessern können (S. 69).

Diese Richtziele sind stufenweise und mit zunehmender Selbständigkeit über Teillernziele zu erreichen, die im nachfolgenden Katalog zusammengestellt werden:

a. Ziele im Bereich der Inhaltsererschließung

- erste Orientierung durch rasches Überfliegen,
- globales und detailliertes Verstehen des Text- bzw. Gesprächsinhalts,
- Umgehen mit längeren Texten (Orientierung an der äußeren Gliederung),
- Erfassen des Inhalts, auch unter Einbeziehen von Titel, Überschrift, Abbildung,

- Erfassen von bzw. Suche nach Schlüsselbegriffen,
- Erfassen des Handlungsgangs,
- Deutung bestimmter Textstellen,
- Erfassen von Gesprächssituation und globalem Gesprächsablauf,
- Erkennen von Ursachen, Folgen, Motiven,
- Erkennen der Intention des Sprechers bzw. Autors,
- Nutzen außersprachlicher Verständnishilfen (z.B. Abbildungen, Mimik, Gestik),
- Entschlüsseln indirekter Informationen und bildhafter Aussagen,
- Unterscheiden objektiver und subjektiver Aussagen,
- Erkennen von Wertungen,
- Erkennen von Redundanzen,
- Wahrnehmen unterschiedlicher Bedeutungsebenen,
- Auffinden von Ansatzpunkten für Deutungen und weitere Überlegungen,
- Erkennen textimmanenter Fragen, z.B. Handlungsaufbau, Erzählperspektive, Charakterisierung, Sprache, Hintergrund und Wirkung,
- genaues Erfassen der direkten und indirekten inhaltlichen Aussagen,
- Erkennen einer Argumentationskette,
- Belegen von Aussagen;

b. Ziele im Bereich der Erschließung der Textformen

- Erkennen der Textgliederung,
- allmählicher Aufbau eines Interpretationswortschatzes,
- Sensibilisierung für Rhythmus und Klang,
- Erkennen charakteristischer Textmerkmale und gestalterischer Mittel,
- Unterscheiden von Information und Meinungsäußerung,
- Unterscheiden von beschreibenden und erzählenden Texten,
- Entwickeln der Urteilsfähigkeit im Umgang mit Medien,
- Erkennen von Textart, Gattung, Form, Wirkungsabsicht,
- Erfassen unterschiedlicher Aussageebenen,
- Anwenden von Kriterien zur Beurteilung von Texten,
- Vergleichen und Einordnen von Texten,
- Bestimmen der literarischen Textqualität,
- Erfassen sprachlicher Indikatoren;

c. Ziele im Bereich der Erschließung von Textwirkung

- die Wirkung gesprochener Sprache bei unterschiedlichen Sprechern erkennen,
- Ausdrucksmöglichkeiten gesprochener Sprache und deren Wirkung auf den Hörer bewußter wahrnehmen,
- Erkennen der Meinungsbeeinflussung durch manipulative Verfahren, z.B. einseitige Argumente, Selektion von Informationen, emotionale Sprache,

- Vornehmen von Wertungen aufgrund eigener Erfahrungen und Wertmaßstäbe,
- Erleben von Literatur als Erfahrungs- und Orientierungsmöglichkeit,
- Erleben literarischer Texte in ihrer emotionalen und ästhetischen Wirkung,
- Auswerten von Texten als Informationsquelle,
- Überprüfen von Ergebnissen am Text,
- Erkennen der Bedeutung der eigenen Zielsetzungen und Erwartungen, des Vorverständnisses,
- Entwicklung der Urteilsfähigkeit.

Aus der Zusammenstellung geht zunächst hervor, daß der LP Bay. Englisch Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Textinterpretation noch stärker in den Vordergrund rückt als der LP Bay. Französisch, was wohl damit zusammenhängt, daß der FSU von Anfang an das Verständnis für fremdsprachige Literatur fördern soll (LP Bay. Englisch 1992, 69). Die zahlreichen Ziele beziehen sich auf das Erschließen sprachlicher, inhaltlicher, pragmatischer und formal-ästhetischer Textaspekte, denen jedoch unterschiedliche höherrangige kognitive Verarbeitungsprozesse zugrunde liegen. Die Verstehensprozesse, die bei der Textanalyse ablaufen, werden jedoch weder thematisiert noch problematisiert.

Der LP Thüringen Russisch (1993, 8) sieht die Texterschließungsziele einmal in der Verbesserung der Lesetechnik und einmal in der Entwicklung bestimmter kognitiver Fähigkeiten. Im erstgenannten Bereich sind folgende Fähigkeiten anzustreben:

- beim Lesen mehrere Wörter gleichzeitig zu überblicken,
 - Sinneinheiten ganzheitlich zu erfassen,
 - ein zweisprachiges Wörterbuch rational zu gebrauchen.
- Im kognitiven Bereich beziehen sich die Ziele auf die Fähigkeit
- Verstehenslücken auszugleichen,
 - nichtrezipierbare Lexik aus dem Kontext bzw. mit Hilfe vorhandener Wortbildungskennntnisse zu erschließen,
 - Kerngedanken von zweitrangigen Informationen zu unterscheiden.

Die hier genannten Zielsetzungen haben einen eindeutig pragmatischen Charakter und beschränken sich auf ein unentbehrliches Minimum.

Der LP NW Französisch (1993, 92) nennt einige Zielfertigkeiten im Bereich der Texterschließung und -verarbeitung und macht darauf aufmerksam, daß sie von den Lernern gleichermaßen rezeptive und produktive Fähigkeiten verlangen. Solche Sprachleistungen wie Nacherzählung im Sinne der Paraphrase, Resümee, Perspektivenwechsel, Dialogisierung, Personencharakterisierung, persönliche Stellungnahme betreffen jedoch in erster Linie die

Texterstellung und nicht die Texterschließung, obwohl sie mehr oder weniger direkt an Texterschließungsphasen geknüpft werden. Zu Texterschließung nennt der Lehrplan folgende Strategien:

- Aufbau von Vorstellungszusammenhängen,
- Erkennen des Textaufbaus anhand von Gliederungssignalen,
- kursorisches, selektives und detailliertes Erfassen des Textinhalts,
- Erschließen unbekannter Wörter aus dem Kontext, der Situation, Mimik und Gestik der Sprechenden und den parasprachlichen Elementen der Kommunikation,
- Erstellen von Stichwortnotizen zur Gedächtnisentlastung,
- Techniken des textverarbeitenden Lesens (z.B. unterschiedliche Formen der Textmarkierung),
- Gliederung des Textes und ggf. Finden von Überschriften,
- Erfassen von Ort, Zeit, Personen, Handlung, Grund,
- Beachten von Sprechersignalen.

Texterschließungsziele, die konsequent nach einem kognitiven Textverarbeitungsmodell abgeleitet werden, formuliert der LP NW Englisch (1993, 47 ff). In diesem Lehrplan wird Textverstehen als ein komplexer Interaktionsprozeß verstanden, der in Teilprozesse aufgeteilt wird, die ebenfalls komplexer Natur sind. So werden hier einige Verarbeitungsstufen wie Dekodierung, Bedeutungserstellung und Sinnkonstitution unterschieden, an denen je nach Verarbeitungstiefe kognitive Prozesse und Strategien des Inferierens, Elaborierens, Generalisierens, Selektierens, Reduzierens und Antizipierens teilhaben.

Im Gegensatz zu LP Bayern Französisch oder Englisch, die Texterschließungsziele in Form eines Katalogs angeben, formuliert der LP NW Englisch (1993, 52 f) diese Ziele zunächst global:

1. Die Auseinandersetzung mit Texten und Textsorten soll Verstehensprozesse unterstützen, indem sie vorbereitet und deren Ergebnisse gesichert und weiter verarbeitet werden.
2. Der FSU soll Einblicke über das Funktionieren von Sprache in der Gesellschaft, in unterschiedlichen Arten, Sorten und Gattungen von Texten ermöglichen. Das Ziel ist kein systematisches Wissensrepertoire über Textsorten und literarische Konventionen, sondern „die Anlage einer möglichst breiten Basis an Lese- und Hörerfahrungen“ (S. 52).
3. Eine besondere Behandlung müssen Probleme der Texterschließung auf auditivem Weg erfahren, weil Hörverstehen auf der Wahrnehmungsebene spezifischen Kommunikationsbedingungen, wie etwa Zeit, suprasegmentalen und nichtlinguistischen Phänomenen, Informationsdichte und Konzentration auf das Behalten gerecht werden muß.

4. Die jeweiligen Arbeitstechniken und Lernaktivitäten der Schüler sind von den globalen Texterschließungszielen abzuleiten.

Die konkreten Texterschließungsfähigkeiten und -fertigkeiten werden im Lehrplan im Zusammenhang mit der Entwicklung von verstehendem Lesen und Hören formuliert. Danach soll der Lerner

a. Fähigkeiten erwerben, die Verstehensleistungen vorbereiten:

- aktiv zuhören bzw. lesen, d.h. Erwartungen an einen Text erzeugen können,
- eigene Vorkenntnisse für das Verstehen nutzen,
- inhaltliche und sprachliche Erwartungen an den Text formulieren;

b. Informationen anhand vorgegebener oder eigener Kriterien entnehmen:

- aus Texten Informationen global, selektiv und detailliert entnehmen,
- sich auf unterschiedliche Aspekte einer Äußerung (Inhalt, Sprechabsichten, Herkunft des Sprechers, sprachliche und sprecherische Gestaltung) konzentrieren,
- dem Text gezielt sprachliche Mittel entnehmen, wie etwa thematischer Wortschatz, textorganisierende Redemittel, typische Merkmale gesprochener/geschriebener Sprache,
- grundlegende Charakterisierungen erkennen,
- elementare Mittel der Spannungserzeugung erschließen,
- Textintention erkennen,
- einen Text gemäß einer bestimmten Fragestellung hören/lesen und die für die Frage wichtigen Textstellen identifizieren,
- zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem unterscheiden,
- Textgestaltungsmittel von Texten (textorganisierende Sprachmittel, Gliederung, Bildersprache, Textaufbau) erschließen,
- sprachliche Mittel entdecken, die der ästhetischen Gestaltung schriftlicher Texte dienen,
- Konventionen der Textgestaltung erkennen;

c. Verstehensergebnisse sichern:

- sprachlich bedingte Verstehenslücken überbrücken,
- (Hör)verstehensleistungen entlasten,
- sprachliche und inhaltliche Schwierigkeiten beim (Hör)verstehen isolieren lernen,

d. entnommene Informationen festhalten:

- Ergebnisse des (Hör)verstehens in Form von Schlüsselwörtern, Diagrammen, Checklisten festhalten und sichern,
- Notizen zum Gehörten/Gelesenen machen;

e. entnommene Informationen weiterverarbeiten:

- hervorgehobene Textstellen nach bestimmten Kategorien ordnen,
- von Beispielen und Einzelheiten abstrahieren und sie generalisieren,
- auf der Grundlage des Sprach- und interkulturellen Wissens die dekodierten Informationen und Meinungen einschätzen, sich nutzbar machen und angemessen darauf reagieren.

2.5. Evaluation der gesichteten Zielsetzungen zur Texterschließung

Nicht alle in dieser Arbeit gesichteten Lehrpläne stellen sich die Frage nach den im FSU auszubildenden Texterschließungsfähigkeiten und -fertigkeiten. Keine Ziele in diesem Bereich nennt der LP Schweiz. Im LP Polen (1994, 4) wird verlangt, daß Schüler nach vierjähriger Lernzeit sprachlich unkomplizierte Äußerungen in Kontakten mit Ausländern hörend und mit Hilfe eines Wörterbuches sprachlich einfache Texte lesend verstehen sollen, an denen sie Interesse haben oder die sie für berufliche Zwecke brauchen. Eine so formulierte Zielsetzung konkretisiert eher die Beschaffenheit der zu rezipierenden Texte und nicht die zu entwickelnden Texterschließungsfähigkeiten und -fertigkeiten. Außerdem suggeriert sie, daß die Lehrpläne den Texterschließungsfähigkeiten und -fertigkeiten keine gebührende Bedeutung beimessen, und die überholte Auffassung vertreten, daß sich Textverstehen automatisch aus lexikalischen und grammatischen Übungen entwickeln läßt. Angesichts der neuesten Erkenntnisse der kognitiven Psychologie ist diese Auffassung überholt. Daraus läßt sich der Schluß ziehen, daß bereits auf der Planungsebene eine intensive inhaltsbezogene Textarbeit ausgeschlossen und folglich ein hemmender Einfluß auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im Bereich der Texterschließung vorprogrammiert ist, was sicher nicht beabsichtigt wurde.

Wenn man zunächst von den Rahmenrichtlinien Hessen absieht, fällt auf, daß der Texterschließung in den Lehrplänen der 80er Jahre wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, was wohl mit der Tatsache zusammenhängt, daß sie die Erkenntnisse der Pragmalinguistik und Psycholinguistik kaum aufgenommen und methodisch in Form von konkreten Zielsetzungen aufgearbeitet haben. Angestrebt wurde

- das Erfassen der Hauptgedanken,
- das selbständige Erschließen unbekannter Lexik aus dem Kontext oder mit Hilfe von Wortbildungskenntnissen,
- das Erkennen der für das Textverstehen wichtigen Schlüsselwörter,

- Erwerb von 2 Arten der Informationsgewinnung, dem intensiven und extensiven Lesen,
- elementare Fähigkeit der Textinterpretation (erst ab Klasse 9).

Alle diese Ziele beziehen sich jedoch lediglich auf die Grundstufe des Textverstehens, das wörtliche Verstehen. Eine Ausnahme stellen hier die Rahmenrichtlinien Hessen dar, in denen die Bedeutung der Texterschließung erkannt wurde. Die ausgewiesenen Ziele erfassen das Textverstehen auf drei Ebenen:

- a. Ebene des wörtlichen Verstehens,
- b. pragmatische Ebene,
- d. evaluative Ebene.

Diese Ziele wurden somit um zwei weitere Erschließungsebenen erweitert, mit denen wichtige Textfunktionen erkannt und deren Wirkung nach textimmanenten und subjektiven Kriterien ausgewertet werden. Mithilfe der interpretativen Fähigkeiten auf der pragmatischen und evaluativen Ebene sollen die Lerner ihr Textverstehen vertiefen und dabei den Textinhalt produktiv-kreativ umsetzen lernen.

Eine andere Klasse von Lehrplänen stellen die in Bayern geltenden dar. Das Hauptziel der Textarbeit ist die Entwicklung des Textverstehens auf der Grundlage einer interpretatorischen Auseinandersetzung mit Literatur, indem die Schüler textuelle Phänomene und ihre Wirkung erkennen und beschreiben lernen. Eine so konzipierte Textarbeit hat zum Ziel, die Schüler zu einer interpretativen Textanalyse zu befähigen, die vor allem in der Sekundarstufe II zum grundlegenden Lernziel gesetzt wird. Dabei sollen sie auch zum Nachdenken über Wertfragen, zur Deutung der Wirklichkeit angeregt werden (LP Bay. Englisch 1992, 163), zumal in den Lehrplänen die Auffassung vertreten wird, daß Literatur als Erfahrungs- und Orientierungsmöglichkeit erlebt werden kann (S. 101). Darüber hinaus sehen die Lehrpläne eine enge Verbindung zwischen Texterschließung und Textproduktion, wodurch die produktive Ausdruckskompetenz der Lerner verbessert werden kann. Projiziert man die in den bayerischen Lehrplänen explizierten Lernziele auf die Verstehensprozesse, so fällt auf, daß sie sich hauptsächlich auf kognitive Leistungen beziehen, die auf höheren Verarbeitungsstufen ablaufen und dem Leser/Hörer umfangreiches Sprach-, Welt-, Sach- und Textsortenwissen abverlangen, wie etwa die Ziele im Bereich der Erschließung der Textformen bzw. Textwirkung, ohne daß zuvor die mit ihnen einhergehenden Prozesse eingeübt wurden.

Der Nachteil der bisher behandelten Lehrpläne besteht darin, daß sie lediglich das Was der Texterschließung erfassen und hierfür mehr oder weniger umfangreiche textbezogene Lernzielkataloge aufstellen. Dabei wird

stillschweigend angenommen, daß Schüler diese Ziele erst dann realisieren können, wenn sie die lexikalischen und grammatischen Voraussetzungen erreicht haben. Daß das aber eine große Vereinfachung ist, darauf verweisen die bereits bekannten Forschungsergebnisse der Kognitionspsychologie, Sprechwissenschaft und Sprachpsychologie. Ganz anders wurden die Texterschließungsziele im LP NW Englisch formuliert, denen in erster Linie keine textbezogenen Merkmale, sondern Phänomene der Textverarbeitungsprozesse zugrunde liegen. Die explizierten Ziele sollen die Lerner auf den Vollzug dieser Prozesse vorbereiten und den Weg zur Entwicklung von Verarbeitungsroutinen bahnen. Eine besondere Beachtung fanden dabei

- die Entwicklung einer aktiven Erwartungshaltung im Hinblick auf inhaltliche und sprachliche Aspekte eines Textes und bestimmter Textsorten,
- die grundlegende Rolle des Vorwissens bei der Texterschließung,
- die Fähigkeit zur selektiven Textverarbeitung,
- Erkennen und Herausheben relevanter Informationen,
- das Inferieren und Generalisieren von Informationen,
- Erkennen der Makrostruktur von Texten,
- Strategien der Sicherung von Texterschließungsergebnissen und ihrer Weiterverarbeitung.

2.6. Fazit

Die vorliegende Analyse hat deutlich gemacht, daß von den gesichteten Lehrplänen, die in der zweiten Hälfte der 90er Jahre gelten, nur die LP NW Englisch und LP Bay. Englisch der Texterschließung eine gebührende Aufmerksamkeit schenken und darin Positionen der Prozeßorientierung mehr oder weniger deutlich erkennbar sind. Der LP NW Englisch (1993) kann hierfür richtungsweisend sein, denn er hat die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Texterschließung aufgearbeitet und die Lernziele konsequent danach formuliert. Der LP Bay. Englisch umfaßt eine große Palette von Zielen zu Inhaltsentnahme und Sinnaufbau, die jedoch stärker text- als prozeßbezogen sind.

Die Erschließung der Merkmale und Funktionen formaler Textgestaltung bleibt in den meisten Lehrplänen grundsätzlich fortgeschrittenen Leistungskursen vorbehalten, obwohl Elemente interpretatorischer Fähigkeit von Anfang an auszubilden sind, wofür der LP Bay. Englisch besonders stark plädiert.

Vergleicht man die Zielsetzungen in den gesichteten Lehrplänen miteinander, so fällt auf, daß sie sich hauptsächlich auf Textverarbeitungsstrategien (Hör- oder Lesestrategien) konzentrieren. Strategien zum Erfassen daten-geleiteter Informationen beschränken sich vor allem auf die Erschließung unbekannter Lexik. Alle Lehrpläne machen darauf aufmerksam, wie wichtig interpretative Fähigkeiten für eine tiefere Texterschließung, besonders bei auditiv wahrgenommenen Texten/Äußerungen sind. Für die Interpretationsrichtungen geben die Lehrpläne meistens ausführliche Anweisungen. Unterrepräsentiert bleiben dagegen Strategien zur Bereitstellung von Wissen und Erschließungsstrategien, mit denen der Rezipient Defizite in seinem Sprachwissen durch sein Weltwissen kompensieren kann. Dieselbe Bemerkung gilt für Arbeitstechniken, mit denen erfaßte Informationen in das vorhandene Wissen integriert werden, wie etwa Verdichtungs- und Festhaltungsstrategien (Wolff 1992, 110).

Die Vielzahl unterschiedlicher Texterschließungs- und Verarbeitungsstrategien macht es notwendig, die Lehrer für angemessene und sorgfältige Erschließungs- und Verarbeitungsinstruktionen zu sensibilisieren (Weber 1990, 554), mit denen die entsprechenden kognitiven Prozesse eingesetzt werden. Dies ist umso wichtiger, als Hörverstehensaufgaben von Lernern oft als Form der Leistungsüberprüfung angesehen werden, wodurch Angst und folglich eine negative Einstellung zur Ausbildung dieser Fertigkeit unabsichtlich hervorgerufen werden. Erwünscht ist dagegen eine positive Einstellung gegenüber (gesprochenen) Texten, die sich vom Interesse und Vertrauen in die eigene Leistungskraft ergibt (Krohn 1996, 21).

Zusammenfassend ist festzustellen, daß die Lehrpläne im Bereich der Texterschließung die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu wenig in Form von prozeßorientierten Zielsetzungen aufgearbeitet haben. Dies verwundert umso mehr, als die Hör- und Lesemethodik hierfür schon längst Übungen entwickelt hat, die diesen Erkenntnissen verpflichtet sind.

2.7. Fertigkeitsspezifische Lernziele

Nachdem die Teilfertigkeiten zur Texterschließung behandelt worden sind, wollen wir im folgenden auf diejenigen Zielsetzungen eingehen, die fertigkeitsspezifisch sind.

2.7.1. Hörverstehen

In diesem Zusammenhang macht Komorowska (1989b, 108 f.) darauf aufmerksam, daß die Klassifikation der Lernziele im Bereich des Hörverstehens noch folgende Aspekte und Teilfertigkeiten zu berücksichtigen hat:

- Themen zur Entwicklung des Hörverstehens,
- phonetisch-phonologische Teilfertigkeiten,
- syntaxbezogene Teilfertigkeiten,
- Zuhöreraktivität,
- Textsorten.

2.7.1.1. Themen zur Entwicklung des Hörverstehens

Da sich Sprechen und Hörverstehen in mündlicher Kommunikation komplementär zueinander verhalten, ist zu erwarten, daß sich die Themenkataloge für beide Sprachfertigkeiten in inhaltlicher Hinsicht weitgehend decken. Das ist wohl der Grund dafür, daß in den Lehrplänen in der Regel keine separaten Themenkataloge für das Hörverstehen genannt werden. Zu den wenigen Lehrplänen, die explizite Angaben machen, gehört z.B. LP RPF Französisch als 1. Fremdsprache (1985, 29), in dem folgende Themen zur Entwicklung des verstehenden Hörens genannt werden: Schule, Alltag, Familiensituation, Wohnbedingungen, Freizeit, Arbeitsplatz, Arbeitsbedingungen, Inhalt der Verkehrsfunkdurchsagen sowie Wetterberichte.

Eine besondere Bedeutung wird dem Verstehen der unterrichtlichen Kommunikation beigemessen. Die Schüler sollen z.B. Äußerungen, Anweisungen, Auskünfte, Lob, Kritik des Lehrers und wesentliche Elemente der Unterrichtsplanung verstehen, so daß sie sich über den Unterrichtsablauf orientieren können und inzidentell neue sprachliche Mittel aneignen (LP Österreich 1988, 103; LP NW Englisch 1983, 69).

2.7.1.2. Phonetisch-phonologische Hörfertigkeiten

Für den phonetisch-phonologischen Bereich werden in der Fachliteratur detaillierte Teillernziele unterschieden (z.B. Munby 1983, 123). In den Lehrplänen dagegen sind die auditiven Teilfertigkeiten von den ausführlichen Zielsetzungen für die Entwicklung der Aussprache abzuleiten (vgl. z.B. LP Polen 1994; LP NW Französisch 1993, 51), weil hierfür keine expliziten Angaben gemacht werden.

2.7.1.3. Syntaxbezogene Hörfertigkeiten

Zu den syntaxbezogenen Hörfertigkeiten werden in den Lehrplänen ebenfalls keine Angaben gemacht. Darunter versteht Komorowska (1989b, 111) solche Fertigkeiten, wie

- Verstehen von elliptischen Ausdrücken,
- Verstehen von Satzkonnektoren,
- Erfassen typischer Satzstrukturen,
- Erfassen typischer Satzintonationen,
- Finden von Schlüsselwörtern im Text,
- Erschließen unbekannter Vokabeln im Text u.a.

Die wenigen Beispiele zeigen, daß die von ihr erwähnten Fertigkeiten nicht bereichsspezifisch und zum größten Teil durch die grammatische Kompetenz determiniert sind. Andere Ziele beziehen sich, wie z.B. das Erfassen der Schlüsselwörter im Text, nicht auf die Syntax, sondern auf den Inhalt, oder z.B. auf die auditive Kompetenz.

2.7.1.4. Lernziele im Bereich der Zuhöreraktivitäten

Die Teilnahme an einem mündlichen Gespräch setzt eine angemessene Zuhöreraktivität voraus (Quasthoff-Hartmann 1987). Für diesen Bereich werden im LP NW Englisch (1993) folgende Teilfertigkeiten genannt:

- Gesprächsverläufe in der Rolle des Hörers beeinflussen, indem Lerner z.B. Nichtverstehen, Bitten um Wiederholung und Erklärung, Zustimmung, Widerspruch u.a. verbal oder nonverbal ausdrücken lernen,
- sich der Ergebnisse des Hörverstehens vergewissern,
- sprachliche und außersprachliche Merkmale deuten, die auf die Beziehungen zwischen den Gesprächspartnern schließen lassen,
- gestisch-mimische und sprachliche Mittel (Intonation, Syntax, Wortschatz, Register) für bestimmte Wirkungsabsichten erkennen,
- kulturspezifische Muster erwarteter Hörerreaktionen (Schweigen, Gesprächserhaltungssignale) erkennen und anwenden lernen,
- Gesprächspartner grob nach ihren individuellen, regionalen oder sozial bedingten Merkmalen ihrer Äußerungen bzw. ihres Auftretens einschätzen.

Andere Lehrpläne haben leider dazu keine Lernziele expliziert, womit Kompetenzdefizite bereits auf der Planungsebene vorprogrammiert sind.

2.7.1.5. Empfohlene Textsorten

Im Bereich der Hörverstehensentwicklung werden in der Regel dieselben Textsorten genannt wie für das Sprechen. Die ausführlichste Liste von Textsorten finden wir im LP Hessen (1980 A 46 ff.). Sie enthält auch Informationen darüber, welche kommunikativen Tätigkeiten an der jeweiligen Textsorte geübt werden können. Wegen des beschränkten Rahmens wollen wir die Empfehlungen hierzu im LP NW Englisch (1993, 71, 84 und 100) anführen:

- Äußerungen und Texte im Rahmen von Alltagssituationen und behandelten Themen,
- Erklärungen, Erläuterungen, Anweisungen,
- problemorientierte Gespräche,
- Hörtexte aus dem Bereich der öffentlichen Kommunikation (Diskussion, Debatte, Rede),
- Hörtexte aus unterschiedlichen thematischen und medialen Bereichen (Nachrichten, Spielfilme, Sachbeiträge),
- Durchsagen des Verkehrsfunks bzw. auf Bahn- und Flughäfen,
- einfache Geschichten, kurze Spielszenen, Lieder, Rätsel, Reime und Kindergedichte.

An den Textsortenkatalogen läßt sich das Streben nach einer breiten Textsortenvielfalt erkennen. Sie schafft eine gute Voraussetzung dafür, die Textsortenerfahrungen und -erwartungshaltungen sowie die Verstehensleistungen der Lerner auf einer breiteren Basis zu fördern und zu erweitern.

2.7.1.6. Kriterien für die Textauswahl

Die Frage nach den Kriterien der Textauswahl ist insofern relevant, als zur gezielten Entwicklung des Hörverstehens geeignete Texte eingesetzt werden müssen, zumal die Textsorte konkrete Erschließungsziele determiniert. Das Problem stellt sich auch dann, wenn Lehrer selbst Hörtexte auszuwählen versuchen und über ihre Eignung für die jeweilige Lernstufe/Klasse/Zielsetzung zu entscheiden haben. Aus diesem Grunde nennen zahlreiche Lehrpläne ausführliche textinterne und textexterne Kriterien hierfür (LP Österreich 1989, 138; LP Rpf Französisch Oberstufe 1983, 11; LP NW Französisch 1993, 44; vgl. dazu auch Desselman 1983a 9 ff.):

- Niveau des sprachlichen Wissens und Könnens der Lerner,
- Orientierung an Aussprachemustern, wie *français standard*, (Empfohlen werden auch Texte mit regional bzw. sozial bedingter Färbung, sowie mit der Fremdsprache als gesprochenen *lingua franca*.)

- kommunikative Relevanz der Texte,
- Interessen und Vorerfahrungen der Lerner,
- Textmerkmale, wie Länge/Dauer, Komplexität und Abstraktionsebene der Mitteilung, Sprechgeschwindigkeit, Redundanz im sprachlichen und inhaltlichen Bereich, Besonderheiten der Laut- und Satzphonetik, Umfang des unbekannten Vokabulars und komplexer Satzstrukturen,
- Authentizität, Semi-Authentizität, Artifizialität,
- Textart: Sachtexte, fiktive Texte, Dialoge, Monologe,
- kompositorischer Textaufbau,
- Kanal: Radio, TV, Telefon.

Die Kriterien sollen helfen, die Hörtexte für die jeweilige Zielsetzung und folglich für die Höraufgabe adäquater auszuwählen und die Lernziele so zu operationalisieren, daß die erwarteten Rezeptionsleistungen nicht ausbleiben.

2.7.2. Leseverstehen

In Anlehnung an Ballstaedt u.a. (1981) unterscheidet Stiefenhöfer (1985, 304) für den Leseprozeß fünf Verarbeitungskomponenten:

- Verarbeitung von Buchstaben und Worten,
- semantisch-syntaktische Verarbeitung,
- zyklische Verarbeitung,
- inferierende Verarbeitung,
- reduktive Verarbeitung,

von denen nur die Verarbeitung von Buchstaben und Worten fertigkeitsspezifisch ist. Hierfür werden in den Lehrplänen jedoch keine konkreten Lernziele gesetzt.

2.7.2.1. Empfohlene Themen

Da in den Lehrplänen keine lesespezifischen Themen genannt werden, gelten hierfür die Empfehlungen für die themenbezogene Sprechfertigkeit (vgl. Kapitel 3.3.3) sowie für die landeskundliche Thematik, die ebenfalls Anlaß zur inhaltlichen Auseinandersetzung bietet, auf die hier jedoch nicht näher eingegangen wird.

2.7.2.2. Empfohlene Textsorten

Aus der Sichtung der in dieser Arbeit analysierten Lehrpläne ergibt sich folgender Katalog von im FSU einsetzbaren Textsorten:

- Aufschrift, Hinweise, kurze Mitteilungen, Glückwünsche, Anordnungen,
- Gebrauchsanweisungen wie z.B. Telefonzelle, Fahrkartenaufschneider, Schließfach, Parkautomat, Medikament, Fertiggericht,
- Briefe persönlichen Inhalts,
- dialogische Texte,
- erzählende Texte wie Märchen, Fabeln, Anekdoten, Geschichten aus Alltag und Phantasiewelt, Abenteuergeschichten, Comics,
- Sachtexte wie Rezepte, Spiel- und Bastelanleitungen, Preislisten, Stadtpläne, Speisekarten, Veranstaltungsprogramme, Prospekte, Plakate, Etiketten,
- Kleinanzeigen in Zeitungen und Zeitschriften wie Vermietung, Arbeitsstelle, Verloren und Gefunden,
- Berichte und Beschreibungen,
- Inhaltsverzeichnis, Gliederungen,
- verschiedene Formen öffentlicher Mitteilungen,
- Lexikoneinträge,
- Jugendbücher, Lieder und Gedichte.

Für die Sekundarstufe II wird empfohlen, im Rahmen der Schulung des verstehenden Lesens möglichst authentische literarische Texte einzusetzen. Eine Ausnahme wird für Sachtexte gemacht, die entsprechend adaptiert werden können (LP RPF Französisch Oberstufe 1983, 12).

Im Vergleich zum Hörverstehen ist der Textsortenkatalog zur Entwicklung des Leseverstehens umfangreicher, in dem vor allem Sach- und Gebrauchstexte dominieren. Damit wird eine gute Voraussetzung dafür geschaffen, sich im Alltag der fremdsprachlichen Umgebung zu orientieren. Außerdem ermöglichen sie den Aufbau eines themenspezifischen Wortschatzes und fungieren als Modelle für den schriftlichen und mündlichen Ausdruck. Die unterschiedlichen Sachtexte und literarischen Texte sollen Begegnungen mit der fremden Kultur ermöglichen, indem sie Einblicke in die Kultur in ihrer historischen und aktuellen Dimension sowie in die Vielgestaltigkeit geschriebener Texte in ihrer Umwelt schaffen. Zahlreiche Lehrpläne plädieren dafür, im FSU geeignete literarische Werke in Ausschnitten bzw. in Ganzschrift lesen zu lassen. Nur die Lehrpläne aus Bayern machen genaue Angaben über die in Betracht kommenden Gattungen und Autoren.

2.7.2.3. Kriterien für die Textauswahl

Damit die explizierten Lernziele erreicht werden, sind die einzusetzenden Texte gezielt auszuwählen. Für deren Auswahl werden in den Lehrplänen folgende Kriterien genannt:

- Interessenlage der Lerner,
- Vertrautheit mit Inhalt, Thema und Textart,
- voraussetzbare linguistische und inhaltliche Verstehensleistungen,
- Einfluß auf die Lesemotivation und Auseinandersetzung mit dem Textinhalt,
- Einfluß auf die Persönlichkeitsbildung,
- Schulartspezifische Bildungsziele,
- Authentizität,
- hohes Maß an Wirklichkeitsnähe.

Für die Entwicklung der Lesefertigkeit werden dagegen solche Texte für wenig geeignet gehalten, die zur Vermittlung und Einübung grammatischer Strukturen eingesetzt werden (LP RPF Englisch (Klassen 7—9/10) (1984, 7).

Die zusammengestellten Kriterien machen deutlich, daß Texte nach pädagogischen, linguistischen, inhaltlichen, textuellen sowie lernerorientierten Kriterien auszuwählen sind, die übrigens unbestritten sind. Dennoch sind m.E. die Kriterien unterrepräsentiert, mit denen die Texte unter dem Blickwinkel der prozeßhaften Verarbeitung eingeschätzt werden können. Nebelkabi (1993, 135) hält die thematisch-inhaltliche Textbeschaffenheit für die wesentliche Steuerungsgröße im Textverarbeitungsprozeß. Als operationaler Parameter gilt hier das Verhältnis von neuen Textinformationen zu bereits bekannten. Weitere Faktoren, die die Textverarbeitung determinieren, sind der inhaltlich-logische und der formale Textaufbau sowie die sprachlichen Formen und Strukturen (die sprachsystematischen Erscheinungen der Textoberfläche), die ihrerseits erhöhte Verarbeitungsanforderungen stellen. Wenn alle drei Textmerkmale als bekannt und vertraut angenommen werden können, ist der Text wenig für den Einsatz geeignet, weil er die Verarbeitungsprozesse nicht vollständig aktiviert und somit die Leser unterfordert. Auch umgekehrt, wenn alle drei Elemente als unbekannt eingeschätzt werden, ist der Text wegen zu hoher Verarbeitungsanforderungen für den Einsatz im FSU ungeeignet (ibid.) Die angemessene Textauswahl hat demzufolge stets die drei Parameter zu berücksichtigen und Entscheidungen zwischen beiden Extremen zu treffen. Voraussetzung ist, daß die bei der Textrezeption in zwei Richtungen verlaufenden Verarbeitungsprozesse (die datengeleiteten und wissensgeleiteten) nicht behindert werden.

3. Entwicklung der Sprechfertigkeit

3.1. Gewichtung der Sprechfertigkeit

3.1.1. Priorität der mündlichen Ausdrucksfähigkeit

In der Fachliteratur zur Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten wird darauf hingewiesen, daß diese Fertigkeiten im Verhältnis zueinander nicht gleichgewichtig sind, sondern daß eine davon dominanter sei als die anderen und folglich in einer festgelegten Reihenfolge (Hören — Sprechen — Lesen — Schreiben) zu lehren seien. Die Dominanz einer bestimmten Fertigkeit gegenüber den anderen ergab sich bekanntlich aus den methodischen Vermittlungskonzepten und den ihnen zugrundeliegenden didaktischen Überlegungen (Königs 1993, 203). In der audiolingualen Methode war das z.B. das Hörverstehen, im kommunikativen Ansatz hingegen das Sprechen. Eine Kritik der Forderung nach dem Erwerb der Fertigkeiten in einer einzuhaltenden Abfolge finden wir lediglich im LP Hessen (1980, 95) mit der Begründung, daß dieses Konzept auf „einem vereinfachten Verständnis vom Spracherwerbsprozeß“ beruhe, die gegenseitigen Bedingtheiten sowie den Bezug zu realen Kommunikationssituationen ignoriere und „der Notwendigkeit, Fertigkeiten nach Maßgabe der zu bewältigenden Kommunikationssituationen zu vermitteln“ widerspreche.

Analysiert man die Lehrpläne auf die Empfehlungen zur Gewichtung der einzelnen Fertigkeiten hin, so läßt sich die allgemein geltende Priorität der

mündlichen Ausdrucksfähigkeit immer wieder feststellen, wobei sie recht unterschiedlich modifiziert und begründet wird.

Der LP BW Englisch (1994, 65 ff.) empfiehlt, in den ersten drei Lernjahren in der Realschule die mündlichen vor den schriftlichen Fertigkeiten vorrangig auszubilden, sie später in ausgewogenem Maße zu fördern (S. 231) und im letzten Lernjahr zu konsolidieren und zu integrieren (S. 381), ohne jedoch diese Entscheidungen zu begründen. Auch der LP Österreich (1988, 104) räumt im Anfangsunterricht der Schulung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit (einschließlich der Hinführung zur richtigen Aussprache und Intonation) eine vorrangige Stellung ein. Diese Entscheidung wird mit „der für diese Altersstufe charakteristischen Sprechfreudigkeit“ (S. 104) begründet.

Eine ähnliche Auffassung wird im LP Rpf Englisch Orientierungsstufe (1988, 8) vertreten, nach der in erster Linie die mündliche Ausdrucksfähigkeit und das Hörverstehen zu schulen sind, weil sie in der Kommunikation allgemein Vorrang haben. An einer anderen Stelle wird die Dominanz der Sprechfertigkeit damit begründet, daß das Hörverstehen und Sprechen „erste Voraussetzungen für die Entwicklung fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit“ darstellen (vgl. *Neuorientierung...* 1994, 15). Eine etwas modifiziertere Auffassung wird in Rheinland-Pfalz im Fach Französisch (1985, 7) vertreten, wonach dem Hörverstehen, dem lauten Lesen und dem Sprechen ein höherer Stellenwert zugewiesen wird, während die anderen Fertigkeiten weniger wichtig scheinen. Auch der LP Hessen (1980, 116) stellt im Anfangsunterricht die elementare mündliche Produktion, allerdings in Verbindung mit dem Hör- und Leseverstehen, in den Vordergrund, weil sie Bestandteile der mündlichen Interaktion sind und die mündliche Erschließung von Hör- und Lesetexten den Ausgangspunkt für die Ausbildung der Sprech- und Schreibfertigkeit im FSU darstellt (S. 95).

Explizite Überlegungen zur Gewichtung der Fertigkeiten findet man im LP Hessen (1980, 43), in welchem dem Kriterium „der wahrscheinlichen außerschulischen Verwendung von Fremdsprachen“ der Ausschlag gegeben wird. Danach ist den Fertigkeiten im rezeptiven Bereich eine größere Bedeutung beizumessen als den produktiven. Im Rahmen der produktiven Fertigkeiten soll das Sprechen Vorrang vor dem Schreiben haben, obwohl es im schulischen Unterricht vor allem eine instrumentale Funktion hat. Unter den mündlichen Fertigkeiten wird im LP Hessen zwischen dialogischem und monologischem Sprechen unterschieden, wobei dem dialogischen vor allem im Anfangsunterricht eine Priorität zugewiesen wird.

Eine andere Argumentation begegnet uns im LP Polen (1994, 52 f.), in dem für die Gewichtung der Fertigkeitsbereiche drei Kriterien aufgestellt werden, die die Beherrschung dieser Fähigkeiten bestimmen:

- Menge der benötigten sprachlichen Redemittel,
- Menge der zu beherrschenden Textsorten,
- Menge der zu beherrschenden notionalen Kategorien.

Berücksichtigt man die drei Kriterien, so ist es naheliegend, daß das Lesen, dann das Hörverstehen, das Sprechen und zuletzt das Schreiben die Beherrschung der meisten Redemittel für ein zufriedenstellendes Fertigkeitenniveau voraussetzt. Diese Reihenfolge korrespondiert jedoch nicht mit der Unterrichtszeit, die die Entwicklung der jeweiligen Fertigkeit erfordert. Wenn man also den Zeitfaktor in Rechnung stellt, bedarf der Erwerb der mündlichen Ausdrucksfähigkeit wegen ihres Schwierigkeitsgrades einer besonderen Aufmerksamkeit und somit eines zeitlich viel größeren Aufwandes als die anderen Fertigkeitsbereiche.

3.1.2. Modifizierungen im Gewichtungskonzept

Modifizierungen im globalen Gewichtungskonzept sind dann nötig, wenn man das Alter der Lerner, die Reihenfolge der zu erlernenden Sprachen, die Lernstufe und den Schultyp berücksichtigt sowie die Zielsituationen: Beruf, Studium, Gesellschaft und privater Alltag (vgl. Lehrplanentwurf RPF Englisch 1994, 4). Generell wird in den Lehrplänen die Meinung vertreten, daß z.B. im Anfangsunterricht in der ersten Fremdsprache der mündlichen Kommunikation eine größere Bedeutung beigemessen werden soll als der Textverarbeitung (LP Hessen 1980, 43). Diese wiederum gewinnt an Bedeutung in der Sekundarstufe II, wo das Bildungsziel mündliche Ausdrucksfähigkeit durch das Leseverstehen ergänzt wird (LP RPF Französisch 1983, 11). Damit will man der „Verwertbarkeit von Sprachkenntnissen in Studium, Beruf und Privatleben“ Rechnung tragen (S. 8).

Die Gewichtung der Fertigkeitsbereiche untereinander wird durch die Ziele der jeweiligen Schulart determiniert, in denen die einzelnen Fertigkeiten unterschiedlich intensiv zu üben sind (LP RPF Englisch Orientierungsstufe 1988, 31). Im LP RPF Englisch (Klassen 7—9/10) (1984, 42) wird darauf hingewiesen, daß bei der Gewichtung der Fertigkeitsbereiche neben der Schulart auch der Zusammenhang zwischen der Intensität der Fertigkeitsschulung und der Klassenstufe zu berücksichtigen ist.

„Während in den Klassenstufen 7/8 — im Anschluß an die Orientierungsstufe — noch das Hörverstehen und die mündliche Ausdrucksfähigkeit im Vordergrund stehen, verlagert sich der Schwerpunkt in den Klassenstufen 9/10. Mit dem Blick auf die weitere Schullaufbahn der Mehrzahl der Schüler werden das Leseverstehen und die schriftliche Ausdrucksfähigkeit so intensiv geschult, daß sie ähnlich beherrscht werden wie das Hörverstehen und die mündliche Ausdrucksfähigkeit.“

Außerdem wird in der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts die isolierte Schulung der Fertigkeiten zum grundlegenden Unterrichtsprinzip erklärt. Eine Integration der Fertigkeiten soll erst im Laufe der Lernzeit geschehen, wobei auch hier ein Zusammenhang mit dem Schultyp, besonders der Hauptschule, gesehen wird, in der die Phase der isolierten Schulung der Fertigkeiten wegen der dort geltenden Lernziele und den anthropologischen Lernbedingungen zeitlich ausgedehnt werden soll (LP RPF Orientierungsstufe Englisch 1988, 31).

Eine entgegengesetzte Auffassung wird im LP NW Französisch (1993, 38) vertreten, wo dafür plädiert wird, daß die kommunikativen Fertigkeiten von Anfang an im mündlichen und schriftlichen Bereich prinzipiell gleichrangig und in integrierter Form zu entwickeln sind, weil den realen Kommunikationssituationen bestimmte Kopplungen von Teilfertigkeiten zugrundeliegen. Eine isolierte Schulung von Fertigkeiten ist nur dann didaktisch vertretbar, wenn der Lernprozeß durch eine Schwierigkeitsreduzierung unterstützt wird (S. 44).

3.1.3. Fazit

Aus der Gegenüberstellung der hier referierten Auffassungen zur Gewichtung der Sprachfertigkeiten lassen sich folgende Schlußfolgerungen ziehen:

1. Es lassen sich grundsätzlich drei Auffassungen feststellen: Nach der einen hat das Sprechen Vorrang vor allen anderen Fertigkeiten. Es ist sowohl ein Ausdruck der Akzeptanz der Bedeutung und Funktion des Sprechens in der sprachlichen Kommunikation als auch der Bedeutung des Sprechens beim Auf- und Ausbau einer kommunikativen Kompetenz.

In einer anderen werden die rezeptiven Fertigkeiten vor die mündlichen gestellt, womit ihrer pragmatischen Bedeutung, anthropologischen Bedingun-

gen und deren methodischer Bedeutung Rechnung getragen wird. Die dritte besagt, daß die Fertigkeiten gleichrangig zu entwickeln sind, wobei am häufigsten das Sprechen und Hören, oder Hören und lautes Lesen bzw. Leseverstehen (ohne daß zwischen lautem und stillem Lesen differenziert wurde) integrativ geübt werden sollen, da sie in realen Situationen miteinander verzahnt sind und somit wie etwa bei der Erschließung von Hör- und Lesetexten aufeinander einwirken.

2. Es fällt auf, daß nicht zwischen den einzelnen Sprechformen gewichtet wird. Eine Ausnahme stellt hier der LP Hessen dar, wo dem dialogischen Sprechen (in Alltagssituationen) gegenüber dem monologischen ein höherer Stellenwert eingeräumt wird. Im Rahmen des monologischen Sprechens haben mehr oder weniger gelenkte Inhaltswiedergaben und Textzusammenfassungen Priorität.

3. In den Lehrplänen wird die getroffene Gewichtung der Fertigkeiten grundsätzlich nicht begründet. Wenn dies getan wird, führt man folgende Argumente an:

- Sprechfreudigkeit der Schüler (LP Österreich 1988, 104),
- ausgeprägte imitative Lernfähigkeit der Schüler in Phasen des elementaren Spracherwerbs (LP BW Englisch 1994, 113),
- zeitlicher Aufwand (LP Polen 1994, 53),
- außerschulische Zielsituationen (Lehrplanentwurf Englisch, 1994, 4),
- kommunikative Ziele, die durch elementare Sprechabsichten in Alltagssituationen determiniert sind (LP NW Englisch 1993, 71 u.a.).

4. In den meisten Lehrplänen wird eher für eine isolierte Entwicklung der Fertigkeiten plädiert. Ihre Integration soll erst mit dem Fortschreiten der Sprachkenntnisse und -fähigkeiten der Lerner erfolgen. Nach einer anderen Auffassung ist eine isolierte Entwicklung der Fertigkeiten nur aus lernpsychologischen Gründen akzeptabel, sonst sind die Fertigkeiten von Anfang an integrativ zu vermitteln und einzuüben.

5. Ein besonders wichtiger Faktor, der bei der Gewichtung der Fertigkeiten berücksichtigt werden muß, ist die Klassenstufe der Lerner. Je niedriger die Klassenstufe ist, umso stärker gilt das Primat des Mündlichen.

6. Im Gegensatz zu den Lehrplänen wird in der Fachliteratur zur fremdsprachigen Dialogkompetenz nicht das Training, sondern die Reflexion über die Sprechfertigkeit immer stärker in den Vordergrund gestellt (Weigand, 1994, 422). Diese Auffassung gilt vor allem für die fortgeschrittenen Spracherwerbsstufen, in denen die Kommunikationsfähigkeit nicht mehr durch „lineare Erweiterung der Verfügbarkeit von Lexik, Wendungen und Varianten“,

sondern durch elementare Techniken der Gesprächsführung und Bewußtmachung von Kommunikationsabläufen zu entwickeln ist (Gutzat/Grauerholz 1983, 8). Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Befähigung zur Interpretation der das konkrete Sprachverhalten determinierenden Faktoren (z.B. Rolle, Status, Nähe/Ferne, private/öffentliche Gesprächssituation), wovon die Entscheidung über die weitere Redestrategie, Redemittelauswahl und die Äußerung eigener Redebeiträge abhängt.

7. Keine Erwähnung findet in den Lehrplänen neuesten Datums die in der Fachliteratur diskutierte Hypothese, daß eine forcierte Sprechaktivität in frühen Phasen des FSU den Spracherwerb verzögere und die Lerner überfordere (Butzkamm 1989, 169 ff.; Pauels 1990, 6). Nach dieser Hypothese sei es effektiver, den Lernern in dieser Spracherwerbsphase mehr Zeit zur Verarbeitung von Sprachmaterial zur Verfügung zu stellen, wofür eine ausgedehnte rezeptive Phase gut geeignet sei. Die Sprechbereitschaft stelle sich von einem bestimmten Zeitpunkt an von allein ein.

3.2. Bestimmung der Gesprächsfähigkeit auf der Ebene der Richtziele

Bei der Analyse der Lernziele im Bereich der mündlichen Ausdrucksfähigkeit ist mit der Festlegung der Lernzielbestimmung auf dem höchsten Abstraktionsniveau zu beginnen, die einerseits Konzepte der Sprach- und Fertigkeitsbeherrschung signalisieren, und andererseits bildungspolitischen Charakter haben, von denen die jeweiligen Feinziele und möglichen methodischen Mittel abgeleitet werden.

Die mündliche Ausdrucksfähigkeit besteht nach der im LP Österreich (1989, 103) vertretenen Auffassung darin, daß die Schüler

- in der Fremdsprache am Unterrichtsgeschehen teilnehmen,
- die in der Klassensituation auftretenden Sprechanlässe bewältigen,
- in den wichtigsten Alltagssituationen außerhalb der Schule sich sach-, situations- und partnergerecht ausdrücken lernen.

Die letztere Lehraufgabe umfaßt die Fähigkeit, „sich spontan und mit möglichst natürlicher Sprechflüssigkeit zu äußern, Fragen zu erfassen und auf Äußerungen anderer zu reagieren“ (1989, 140). Das Lernziel Sprechen hat neben sprachlichen Aspekten, wie etwa der Beherrschung einer korrekten Aussprache und Intonation, dem einwandfreien Gebrauch von Redemitteln auch eine soziale Komponente, in deren Rahmen die Lerner die Bereitschaft

und Fähigkeit erwerben, „sich offen und den eigenen Überzeugungen entsprechend mitzuteilen, dem anderen zuzuhören, auf Argumente einzugehen und zusammenzuarbeiten“ (S. 140).

Im LP Rpf Englisch Orientierungsstufe (1988, 21) ist die Rede von einem „angemessenen Gesprächsverhalten“, das durch folgende Teilfertigkeiten charakterisiert wird:

- Spielregeln des Gesprächs einhalten,
- die Sprache situationsangemessen verwenden,
- sich möglichst treffend und verständlich ausdrücken,
- Strukturen weitgehend korrekt verwenden,
- den Wortschatz korrekt und sicher verwenden,
- Sachverhalte mit bekanntem Wortschatz beschreiben, wenn das treffende Wort nicht zur Verfügung steht,
- verständlich artikulieren und Intonationsmuster angemessen verwenden,
- einen Text sinnvoll aufbauen.

Im Gegensatz zu anderen Bundesländern werden die Ziele bei der mündlichen Gesprächsfertigkeit in den Lehrplänen Bayerns für die Fächer Englisch und Französisch nicht separat unterschieden, sondern unter dem Begriff Texterstellung subsumiert, die gleichzeitig die mündliche und schriftliche Textproduktion umfaßt. Das ist insofern berechtigt, als Planungs- und Formulierungsprozesse weitgehend ähnlich und durch die kommunikative Absicht, den Partnerbezug und die Textsorte determiniert sind (vgl. LP Hessen 1980, 42). Andererseits ist eine solche Subsumierung wenig begründet, da sie die spezifischen mündlichen Teilkompetenzen nicht genügend ausdifferenziert. Die Folge ist, daß wir eine präzisere Definition der mündlichen Gesprächsfertigkeit in der Fremdsprache erst in den curricularen Hinweisen für den Grundkurs Jahrgangsstufen 12 und 13 (LP NW Englisch 1980, 104) vorfinden.

„Eine wichtige Rolle spielt der Ausbau der Gesprächsfähigkeit. Die Schüler sollen lernen, sich flexibel auf unterschiedliche Themen, Situationen und Gesprächspartner einzustellen und sich sprachlich angemessen zu verhalten. Sie üben sich insbesondere darin, Sachverhalte klar darzustellen, sachbezogen und sprachlich überzeugend zu argumentieren und ihre eigene Meinung wirksam darzulegen.“

An einer anderen Stelle (S. 107) wird diese Fertigkeit noch erweitert um die Fähigkeiten, Informationen adressatengerecht zu vermitteln, die Wirkung von Sprechweise und Haltung zu beobachten und Informationen wirksam vorzutragen. Im LP NW Englisch (1993, 38) wird der allgemeine Begriff

Kommunikationsfähigkeit im Sinne der Befähigung zu einer aktiven Teilnahme an Kommunikationsvorgängen verwendet, die folgende Teilkompetenzen voraussetzt:

- eigene Redeabsichten versprachlichen,
- Redeabsichten anderer erkennen,
- sie einschätzen und angemessen darauf reagieren.

Zu den grundlegenden Bedingungen hierfür werden Kenntnisse in der Phonetik, Grammatik, im Wortschatz und in den Textsorten sowie elementare Einsichten in die Kulturen zielsprachiger Länder gezählt.

Aus dem im LP NW Französisch (1993, 34) definierten Richtziel der Kommunikationsfähigkeit geht hervor, daß die Schüler im FSU befähigt werden sollen, „ihren Absichten entsprechend in für sie bedeutsamen Real-situationen sach- und situationsgerecht und auf der Grundlage des *français standard* sprachlich angemessen zu handeln“. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, daß für den Erwerb der Kommunikationsfähigkeit die Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben in integrierter Form erforderlich ist (S. 37).

Nach dem Lehrplanentwurf RPf (1994, 4) sollen die Lerner im Rahmen der Sprechfertigkeit folgende Sprechformen bewältigen lernen:

- persönliche Gespräche (*face to face*),
- Telefongespräche,
- Verhandlungen und Diskussionen,
- Präsentationen,

und folgende Teilfähigkeiten erwerben:

- über eigene Ideen, Absichten, Wünsche und Erwartungen sprechen,
- erzählen und berichten,
- beschreiben und erläutern,
- zusammenfassen, paraphrasieren und definieren,
- argumentieren,
- instruieren.

Im Konzeptpapier des Landes RPf (1994, 15 f.) ist die Rede von Schlüsselqualifikationen, die Lerner im FSU zu erwerben haben. Dazu gehören die Fähigkeiten, mit Menschen aus anderen Kulturkreisen und fremdsprachigen Informationen umgehen zu können. Der Umgang mit Menschen setzt eine (wohl alltagsbezogene) Kommunikationsfähigkeit (zu der in erster Linie Hörverstehen und Sprechen gezählt werden), Diskursfähigkeit und soziale Kompetenzen wie Urteilsfähigkeit, Offenheit, Toleranz und Empathie voraus. Der Umgang mit Informationen umfaßt dagegen folgende Fähigkeiten:

- Informationen beschaffen,
- Informationen verarbeiten,
- Informationen weitergeben/darstellen.

In manchen Lehrplänen wird die Gesprächsfähigkeit nicht zunächst auf der Ebene der Richtziele definiert, sondern stattdessen werden die zu erwerbenden Einzelfertigkeiten aufgelistet. So wird z.B. im LP Hessen (1980, 79) die mündliche Ausdrucksfähigkeit durch die Aufzählung folgender Teilfertigkeiten charakterisiert:

- „Informationen mitteilen und erfragen,
- Meinungen ausdrücken und herausfinden, emotionelle Haltungen ausdrücken und herausfinden,
- Wertmaßstäbe ausdrücken und herausfinden,
- den Wunsch ausdrücken, daß etwas Bestimmtes für ihn/sie oder andere getan werde,
- Kontakte aufnehmen und aufrechterhalten und auf Kontaktversuche anderer angemessen reagieren“.

Außerdem wird darauf hingewiesen, daß im Rahmen der mündlichen Ausdrucksfähigkeit monologisches und dialogisches Sprechen zu unterscheiden und folglich gezielt zu entwickeln sind.

Im LP Österreich (1988, 104 und 111) wird die Sprechfertigkeit durch Angabe folgender Ziele konkretisiert:

- sich am Gespräch mit dem Lehrer und den Mitschülern beteiligen,
- Kontakte aufnehmen und fortführen,
- Gefühle, Wünsche, Meinungen, Absichten und Bedürfnisse in einfacher Form erfragen und äußern (vgl. auch S. 111),
- Informationen im Rahmen erarbeiteter Themen und Texte in einfacher Weise erfragen und geben,
- einfache Reime und Sprüche aufsagen,
- kurze Spielszenen planen und realisieren,
- in gelenkter Form kurze, zusammenhängende Äußerungen zu einzelnen erarbeiteten Themen und Texten machen.

Im Lehrplan RPF Englisch für die Fachoberschule (1988, 6 f.) wird die Sprechfertigkeit durch nachfolgende Lernziele beschrieben:

- sinndarstellend laut lesen,
- Inhalte erarbeiteter Texte auf lenkende Fragen oder Stichwörter hin wiedergeben,
- Inhalte eines erarbeiteten Text/Textabschnittes in Form einer Zusammenfassung wiedergeben,

- einfache Arbeitsvorgänge nach Behandlung des Themas unter Verwendung des entsprechenden Fachwortschatzes angemessen darstellen,
- sich situationsgerecht ausdrücken,
- alternative Handlungsalternativen überblicken.

Ein kompletter Katalog von Teilfertigkeiten für den Bereich kommunikativer Fähigkeiten wurde von Hartmann (1979, 160) vorgelegt, bei dessen Erstellung Inhalt-, Handlungs- und Beziehungsaspekten Rechnung getragen wird. Demzufolge werden darin folgende Fähigkeiten unterschieden:

1. „stark formalisierte Sprechhandlungen ausführen, wie Begrüßung, Verabschiedung, Vorstellung, usw.,
2. Kontakte, Beziehungen zu anderen herstellen bzw. regeln und gestalten, wie Kontaktaufnahme, Bekundung von Anteilnahme, Erbieten oder Anbieten von Hilfe, usw.,
3. zu Äußerungen anderer (unmittelbar) Stellung nehmen, wie z.B. Rückfragen, Beipflichten, Widersprechen usw.,
4. (eigene) Gefühle, Empfindungen, Einstellungen, Haltungen usw. zum Ausdruck bringen, wie Gelassenheit, Freude, Mißfallen usw.,
5. Auskunft erfragen bzw. erteilen, z.B. in bezug auf Personen und deren Identität, Beruf, Aussehen, Gewohnheiten usw., in bezug auf Sachen und deren Aussehen, Verwendungszweck, Lage, Besitzer usw., in bezug auf Situationen, Ereignisse, Vorgänge und deren Zeitpunkt, Zeitdauer, Begleitumstände, Zweck usw.,
6. etwas spontan mitteilen, wie Berichten, Erzählen,
7. (eigene) Aussagen kennzeichnen als z.B. Annahme, Meinung eines anderen,
8. logische Verknüpfungen, zeitliche Relationen ausdrücken, wie Vergleich, Folgerung, Begründung usw., Gleichzeitigkeit usw.,
9. mathematische Operationen versprachlichen, wie zählen, addieren usw.“.

Im Unterschied dazu schlägt Weigand (1994, 421) vor, im Rahmen der Sprechfertigkeit drei Schwierigkeitsstufen zu differenzieren:

1. „den Erwerb einiger grundlegender sprachlicher Handlungsmöglichkeiten, um im fremden Land ‚überleben‘ zu können;
2. die Erweiterung dieser Handlungsmöglichkeiten, d.h. die Erweiterung der Menge von Äußerungsvarianten für dialogisch orientierte Handlungen;
3. die rhetorische Effektivierung dieser Handlungsmöglichkeiten, d.h. die Bewertung der einzelnen Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich situativer Kriterien und hinsichtlich des Ziels des jeweils Handelnden.“

Ihr Konzept beruht darauf, daß zunächst eine minimale fremdsprachige Kompetenz zu entwickeln ist. Auf der nächsten Stufe ist diese Kompetenz

mengenmäßig zu erweitern und erste auf der höchsten Stufe zu optimieren, ohne daß jedoch konkrete Ziele für die einzelnen Kompetenzstufen genannt werden.

Vergleich der Richtzielkonzepte zur Entwicklung der Sprechfertigkeit

Aus dem Vergleich lassen sich folgende Schlußfolgerungen ziehen:

1. Aus den in den einzelnen Lehrplänen vertretenen Konzepten geht hervor, daß die Gesprächsfertigkeit nach unterschiedlichen Kategorien definiert wird. In den älteren Lehrplänen, wie etwa dem LP RPf Englisch Orientierungsstufe (1988), wird sie vor allem nach linguistisch definierten Fähigkeiten charakterisiert, wie etwa

- grammatische Strukturen korrekt anwenden,
- lexikalische Redemittel treffend und flexibel verwenden,
- verständlich artikulieren und Intonationsmuster richtig gebrauchen können.

In Lehrplänen neueren Datums ist für die Bestimmung der fremdsprachigen Gesprächsfertigkeit das Kriterium der Befähigung zur Bewältigung einer Anzahl von Realsituationen in außerschulischer Wirklichkeit und/oder Themen ausschlaggebend, weil die im FSU zu vermittelnden und einzuübenden Sprechanlässe die Schüler auf mögliche Situation und auf die damit verbundenen Rollen vorbereiten sollen, in denen sie die Fremdsprache anwenden müssen. Im Zertifikat DaF (1992, 13), das die Entwicklung der Lehrpläne auch für schulische Belange stark beeinflußt, werden die Situationen konsequent auf den alltäglichen Bereich beschränkt und die zu erwerbenden Fertigkeiten und Fähigkeiten stets darauf bezogen. Dazu bemerkt Lindemann (1990, 204 ff.), daß die Begriffe Alltag und folglich Alltagsgespräche in der Fachliteratur diffus definiert werden, da die dazu verwendeten Kriterien wie

- biographische Bedeutsamkeit,
- Häufigkeit/Routinierbarkeit der Situationsbewältigung,
- Thematik,
- fehlender direkter gesellschaftlicher Auftrag für die Gesprächsführung sich als unzulänglich erweisen. Alltagsgespräche, für die es nach Lindemann keine typischen Zwecke und Situationen sowie keine verallgemeinerbaren Konstellationen von sozialen Faktoren gibt, kommen „in einem Spektrum von privaten bis institutionellen Gesprächen mit jeweils unterschiedlichen Funktionen und sozialen Beziehungen der Gesprächspartner und von locker/spontan bis hin zu stark normiert und ritualisiert“ (S. 205) vor. Demgegenüber bedarf die im Zertifikat DaF gemachte Beschränkung der Gesprächsfähigkeit auf den alltäglichen Bereich noch einer weitgehenden Präzisierung.

In Übereinstimmung mit den Empfehlungen im Zertifikat zur mündlichen Ausdrucksfähigkeit sollen die Lerner befähigt werden:

- ihre Bedürfnisse, Wünsche, Meinungen und Gefühle in Situationen aus dem alltäglichen Bereich zu äußern,
- auf Aufforderungen, Bitten und Fragen in Situationen aus dem alltäglichen Bereich entsprechend zu reagieren,
- sich an Gesprächen zu Themen aus dem alltäglichen Bereich zu beteiligen².

2. Es zeigt sich die Tendenz, die Lernziele im Bereich der Sprechfertigkeit nicht mehr in rein notionalen Kategorien zu fassen, da sie inhaltsleer sind und wegen ihrer Abstraktheit einen geringen operationalisierbaren Wert haben (vgl. Komorowska 1989, 16).

3. In manchen Lehrplänen wird die Auffassung vertreten, daß die alltagsbezogene Gesprächsfertigkeit, mit der in erster Linie Gespräche zur Kontaktaufnahme, Orientierung und Bedürfnisbefriedigung zu bewältigen sind, durch eine Diskursfähigkeit ergänzt werden soll, mit der umfangreichere und kompliziertere Sprechhandlungen vollzogen werden können, in denen auch interkulturelle und metakommunikative Aspekte stärker berücksichtigt werden.

4. In Lehrplänen neuesten Datums wird die Gesprächsfertigkeit als intentionales Sprechhandeln definiert und mit der Fähigkeit, eine bestimmte Anzahl von Redeabsichten zu versprachlichen, charakterisiert. In manchen Lehrplänen wird die Gesprächsfertigkeit mit der Beherrschung bestimmter mündlicher Gesprächsarten und der ihnen zugrundeliegenden typischen Kommunikationsverfahren gleichgesetzt. Die Auswahlkriterien hierfür sind sowohl die zukünftigen Tätigkeitsbereiche der Lerner als auch die damit verbundenen kommunikativen Aufgaben, wie z.B. das Präsentieren, Verhandeln, Erläutern, Instruieren u.a.

5. Lernzielkataloge konkretisieren zwar die Lehraufgaben, aber die darin genannten Ziele sind in ihrer Qualität und Komplexität oft grundverschieden, denn nebeneinander stehen Sprechziele mit imitativem Charakter, Fertigkeiten, in deren Bereich Sprechen als Mittel der Sprachaneignung fungiert, und Lehraufgaben, die eher den Charakter operationalisierter Ziele aufweisen, in denen kognitive, sprachliche bzw. textuelle Bedingungen und methodische Vorgaben für den Vollzug einer Sprechleistung festgelegt werden. Am häufigsten werden die Lernziele in Kategorien der Sprechakte formuliert, die durch die Angabe des Kommunikationsgegenstandes, konventionalisierter, initiativer und reaktiver Sprechformen sowie der zu vollziehenden Sprechhandlungen präzisiert werden.

6. In Lehrplänen neuesten Datums sowie in vorerst zur Diskussion gestellten Konzepten wird die Gesprächsfertigkeit immer stärker mit sozialen (verhaltensorientierten) Kompetenzen verbunden, die dem Sprecher helfen, die Sprechsituation, Gesprächspartner, Rollenbeziehungen und sich selbst einzuschätzen sowie die eigene Bereitschaft zur Kommunikation zu entwickeln³.

7. Es läßt sich weiterhin feststellen, daß in den Lehrplänen der sog. reflexiven Gesprächsfertigkeit eine immer größere Bedeutung beigemessen wird. Darunter ist nach Henrici (1978, 261 f.) zu verstehen:

- a. „die Fähigkeit, sprachliche/nicht sprachliche Handlungen, d.h. kommunikative Prozesse in ihrer Abhängigkeit von situativen und gesellschaftlichen Bedingungen zu analysieren, um aus dieser Analyse Konsequenzen für eigene Handlungen zu ziehen,
- b. die Fähigkeit, unter bestimmten Bedingungen soziales Verhalten und Handeln, z.B. Solidarität und Kooperativität zu analysieren“.

Für eine intensivere Reflexion über die das Konversationsverhalten determinierenden Faktoren sprechen sich die Vertreter des Amsterdamer Ansatzes (Gutzat/Grauerholz 1983) mit der Begründung aus, daß sich Einsichten in die Gesprächsbedingungen und Kommunikationsstrategien förderlich auf das Dialoglernen auswirken. Wenn für die Reflexion über die konversationellen Bedingungen als primäres Lernziel im FSU plädiert wird, so sind nach Weigand (1994, 423) sprachliche und kulturelle Besonderheiten der fremdsprachigen Konversation deutlicher voneinander zu unterscheiden und das Bewußtsein der Lerner für Ausdrucksvarianten und kommunikative Strategien durch entsprechende Beobachtungsaufgaben zu schärfen (LP NW Englisch 1993, 142).

Ohne Reflexion wären solche Ziele der mündlichen Kommunikation wie sprachliche Angemessenheit, wirksames Vortragen von Informationen und Meinungen bzw. überzeugendes Argumentieren wohl nicht möglich, denn eine situationsangemessene und wirksame Verwendung von Redemitteln erfordert die Beachtung

- der Situation der Kommunikationsteilnehmer,
- deren Beziehungen zueinander,
- der räumlichen und zeitlichen Bedingungen und
- der kulturbedingten Verhaltensformen (LP RPf Englisch Orientierungsstufe 1988, 28).

Dementsprechend können zu den konkreten Zielen im Bereich der reflexiven Gesprächsfähigkeit z.B. gezählt werden:

- die Sprechsituation und eigene Sprecherrolle erfassen,

- soziale Beziehungen zwischen den Gesprächspartnern wie Dominanz, soziale Distanz, ihre aktuelle subjektive Befindlichkeit wahrnehmen und einschätzen,
- Redeabsichten anderer erkennen und einschätzen,
- interkulturell unterschiedliche sprachliche und außersprachliche Normen und Prägungen wahrnehmen und interpretieren wie z.B. Aspekte der Höflichkeit,
- sich flexibel auf den Gesprächspartner einstellen,
- die Wirkung von Sprechweise und Haltung beobachten, d.h. sprachliche Indikatoren in den Äußerungen des Gesprächspartners erfassen und deuten sowie die Wirksamkeit eigener Redebeiträge an den Partnerreaktionen einschätzen (Gutzat/Grauerholz 1983, 13).

8. Es lassen sich grundsätzlich keine direkten Empfehlungen zur Beherrschung dialogischer und monologischer Sprechformen feststellen. Aus der Analyse der explizierten Gesamt- und Teilziele in mündlicher Ausdrucksfähigkeit folgt, daß dem dialogischen Sprechen vor allem in Phasen des elementaren Spracherwerbs Vorrang eingeräumt wird. Monologische Sprechformen bleiben den höheren Jahrgangsstufen vorbehalten.

9. Nur in wenigen der analysierten Lehrpläne wird explizit auf die Bedeutung des Sprechens in Unterrichtssituationen hingewiesen. Dabei geht es u.a. darum, daß die Fremdsprache bereits in schulischen Situationen konsequent als Verständigungsmittel und nicht erst außerhalb der Schule gebraucht wird.

10. In allen Lehrplänen wird immer wieder betont, daß die Gesprächsfertigkeit eine weitgehende Sicherheit in der Anwendung grammatikalischer und lexikalischer Grundkenntnisse sowie eine gründliche Ausbildung anderer Fertigkeitsbereiche voraussetzt, die in integrierter Form zu entwickeln sind, denn erst die Integration der Fertigkeiten bildet die Grundlage für die kommunikative Kompetenz.

11. Gutzat/Grauerholz (1983, 13) machen darauf aufmerksam, daß es bei der Entwicklung der Gesprächsfähigkeit nicht um den mechanischen Transfer von erlernten Redemitteln, sondern darum gehen soll, daß Lerner kommunikative Strategien produktiv anwenden können.

3.3. Bestimmung der Gesprächsfähigkeit auf der Ebene der Teilziele

Da Sprache jeweils in verschiedenen Formen und Funktionen gebraucht wird, ist zu fragen, wie die Lehrpläne durch ihre konkreten Lernzielbestimmungen dieser Tatsache Rechnung tragen. Um diese Frage zu beantworten, werden die Lernziele im nachfolgenden in bezug auf die kommunikativ relevanten Faktoren

1. Situation,
 2. Sprecherrolle,
 3. Themen/Inhalte,
 4. kommunikative Aufgaben (Sprecherintentionen, Redeabsichten),
 5. Textsorten,
 6. Strategien
- analysiert und klassifiziert.

3.3.1. Zielbestimmungen im Rahmen des situationsbezogenen Sprechens

Wenn die jeweilige kommunikative Situation ein ganz bestimmtes Sprachverhalten determiniert, wie etwa am Fahrkartenschalter, ist es berechtigt zu fragen, wie dieser Determinationsfaktor in den Lehrplänen bei der Lernzielbestimmung berücksichtigt wird. Geht man von der allgemeinen Lernzielbestimmung aus, daß der FSU die Lerner auf gegenwärtige und zukünftige Mitteilungsaufgaben vorbereiten soll, sind die kommunikativen Situationen in und außerhalb der Schule zu lokalisieren. Im schulischen Bereich lassen sich grundsätzlich zwei Arten von Situationen unterscheiden

- alltägliche Unterrichtssituationen, die im Ablauf der Stunde vorkommen und sich auf die Interaktion zwischen Lehrer-Schüler, Schüler-Lehrer und Schüler-Schüler beziehen,
- Gesprächssituationen, die sich aus dem Reagieren auf im Unterricht behandelte Texte ergeben.

Deshalb ist es berechtigt, die Lehrpläne auf die Zielbestimmungen im Bereich

- der unterrichtsbezogenen Gesprächsfertigkeit und
 - der textbezogenen Gesprächsfertigkeit
- zu analysieren.

3.3.1.1. Unterrichtsbezogene Gesprächsfertigkeit

Der FSU bietet ständig authentische Redeanlässe, die jedoch im Gegensatz zu anderen Kommunikationssituationen wegen vorgegebener Rollen, spezifischer Interaktionsabläufe und Gesprächsthemen einen teilweise autonomen Charakter haben. Deshalb stellt die unterrichtsbezogene Gesprächsfertigkeit eine besondere Form der fremdsprachigen Kompetenz dar (Iluk 1993), die insofern wichtig ist, als sie einerseits eine konsequente Befolgung des Einsprachigkeitsprinzips im FSU ermöglicht und andererseits hohen Transferwert und starke Motivationskraft hat.

Am deutlichsten wird im LP Österreich (1989, 102) die unterrichtsbezogene Gesprächsfertigkeit zum Lernziel erklärt, in dem explizit gefordert wird, daß Schüler die in der Klassensituation auftretenden Sprechanlässe in der Fremdsprache bewältigen lernen sollen, ohne jedoch hierfür konkrete Ziele anzugeben. Auch im LP NW Englisch (1993, 102) wird die Vertrautheit mit differenzierten Formen unterrichtlicher Kommunikation postuliert, ohne die spezifischen Ziele zu nennen. Es werden lediglich einige Beispiele für mögliche Gegenstände der unterrichtlichen Kommunikation genannt wie Verhaltensregelung bzw. Einflußnahme auf den Unterricht (Äußern von Wünschen, Lob, Vorschlägen usw.). Die Befähigung der Schüler „zur Regelung der Interaktion in der Klasse und zur Behandlung dessen, was sich thematisch aus dem Lern- und Sozialzusammenhang der Schule ergibt“, wird im LP Hessen (1980, 116) zwar zu einer vorrangigen Aufgabe in der Phase des elementaren Spracherwerbs erhoben, aber konkrete Ziele hierfür werden auch nicht genannt. Im Gegensatz dazu empfiehlt der LP RPF Englisch Klassen 7—9/10 (1984, 52) für die alltägliche Unterrichtssituation die Beherrschung folgender Sprechfertigkeiten:

- sich und andere vorstellen,
- Aufmerksamkeit erbitten,
- Hilfe anbieten und um Hilfe bitten,
- Verstehen und Nicht-Verstehen bekunden,
- Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken,
- danken und auf Dank reagieren,
- Verpflichtungen mitteilen,
- Wünsche äußern, Vorschläge machen,
- Vermutung oder Gewißheit äußern,
- Zweifel äußern,
- sich entschuldigen und Bedauern ausdrücken,
- Gefühle wie Überraschung, Freude, Zufriedenheit, Unzufriedenheit, Hoffnung, Besorgnis äußern,
- Informationen erfragen, weitergeben und erläutern,
- Meinungen darstellen, äußern, begründen.

Die obengenannten Fertigkeiten sind in den Kategorien der Redeintentionen formuliert, die wegen ihres recht allgemeinen Charakters noch eine gezielte Füllung mit unterrichtsbezogenen Redemitteln brauchen, wenn sie tatsächlich eine steuernde Funktion erfüllen sollen⁴.

3.3.1.2. Textbezogene Gesprächsfertigkeit

Einen wichtigen Beitrag zur Erlangung einer umfangreichen Sprechfertigkeit in der Fremdsprache leisten textbezogene Gespräche, die im Unterricht normalerweise bei der Erschließung von Hör- und Lesetexten geführt werden und methodisch eine wichtige Vorstufe zu freiem Sprechen darstellen (H o h m a n n 1992, 60). Die textbezogene Gesprächsfertigkeit ist methodisch insofern wichtig als ihre Entwicklung grundsätzlich auf Texten basiert, die als Muster für das Ausdrucksverhalten fungieren und die Anforderungen in diesem Bereich je nach Grad der Selbständigkeit der Lerner hinsichtlich des Redekonzepts, des Gebrauchs von Redemitteln und kognitiver Leistungen leicht variiert und somit dem Niveau der Lerner angepaßt werden können. Außerdem hat die textbezogene Gesprächsfertigkeit eine wichtige Bedeutung im akademischen und beruflichen Leben, wo die Verarbeitung und Weitergabe der aus Texten erschlossenen Informationen eine besonders wichtige Rolle spielen. Die Relevanz dieser Fähigkeit wurde voll im LP NW Französisch (1993, 35) erkannt, in dem zur Kommunikationsfähigkeit auch die Kommunikation mit dem Text gezählt wird, die es den Schülern ermöglichen soll, sich mit Problemen auseinanderzusetzen, „denen die Schülerinnen und Schüler in literarischen und nichtliterarischen Texten begegnen“.

Trotz der alltäglichen Praxis und der Rolle, die textbezogene Gespräche im FSU erfüllen, erfuhr die Entwicklung der textbezogenen Gesprächsfertigkeit in den meisten hier analysierten Lehrplänen keine direkte Lernzielsetzung. Auch in der Fremdsprachenmethodik wurde übersehen, daß die Erarbeitung unterschiedlicher Textsorten den Erwerb spezifischer Sprechformen determiniert. Im Rahmen der Erschließung von Sachtexten kann z.B. die Fähigkeit des Informierens und Referierens und bei deren Auswertung das Diskutieren geübt werden. Beim Erschließen literarischer Texte können dagegen Resümieren und Erläutern und bei deren Auswertung Erzählen und Kommentieren geschult werden (RPf Französisch Oberstufe 1983, 20). Für diesen Bereich lassen sich folgende in den Lehrplänen verstreute Zielsetzungen ermitteln:

— (literarische) Texte gestaltend wiedergeben (Texte flüssig vorlesen, kurze Szenen spielen, Gedichte vortragen, Lieder und Reime nachsprechen),

- Auswendiggelerntes bzw. Erarbeitetes reproduzieren und variieren (Erzählperspektive, Personen, Ort und Zeit abwandeln),
- (handlungsbetonte) Texte (in einfacher Form) nacherzählen,
- Fragen zu behandelten Texten/Themen, aber auch zur Intention und zu einfacheren formalen Aspekten eines Textes beantworten und selbst stellen,
- den Inhalt des Gelesenen bzw. Gehörten wörtlich wiedergeben, zusammenfassen und ggf. erläutern,
- Rollen nach vorgegebenen Mustern in simulierten Gesprächssituationen gestalten,
- Erzählvorgaben sprachlich und inhaltlich ausgestalten und abwandeln,
- erarbeitete Texte anhand von Stichwörtern wiedergeben,
- Texte erläutern und kommentieren,
- Gehörtes, Gelesenes oder Gesehenes in berichtender, beschreibender oder erzählender Form zusammenhängend darstellen,
- komplexe Texte oder Textabschnitte zusammenfassen,
- sich zu dem Gelesenen/Gehörten auch zunehmend unter Verwendung distanzierender Stilmittel äußern,
- zu gelesenen/gehörten Texten argumentierend und kommentierend Stellung nehmen,
- Textstellen paraphrasieren,
- Informationen deutlich gegliedert und verständlich weitergeben,
- persönliche Erfahrungen einbringen.

Die aus den Lehrplänen (Bay Französisch, NW Französisch, RPF Französisch Oberstufe) exzerpierten und hier zusammengestellten Zielstellungen reichen von der Fähigkeit einer wörtlichen über eine variierte bis zu kognitiv anspruchsvollen Textwiedergabeformen, in deren Rahmen Texte ausgewertet, Textaussagen verarbeitet und in Beziehung gesetzt werden, so daß sie erst auf einer fortgeschrittenen Spracherwerbsstufe zum Übungsziel werden können. Ihr Schwierigkeitsgrad ergibt sich u.a. daraus, daß sie sprachliche und kognitive Kompetenzen gleichzeitig aus mehreren Fertigkeitsbereichen voraussetzen.

Ein enger Bezug besteht hier zu den Fähigkeiten der Texterschließung. So erfordert z.B. das Ziel, Texte zusammenzufassen, die Fähigkeiten zu abstrahieren und das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden sowie gute Kenntnisse der Oberbegriffe und satzverkürzenden Konstruktionen. In der Unterrichtspraxis müssen solche komplexen Ziele in ihre Teilfertigkeiten zerlegt und entsprechend eingeübt werden, sonst können die Schüler durch ihr Anspruchsniveau besonders dann überfordert werden, wenn eine der Teilfertigkeiten ungenügend beherrscht wird.

Die meisten hier exzerpierten Ziele beziehen sich jedoch auf die *post—reading—Phase*. Sprechziele, die in der *pre—reading—Phase* realisiert werden können, fehlen gänzlich. Deshalb schlagen wir vor, den Katalog um folgende Fähigkeiten zu ergänzen (Iluk 1993, 172 ff.):

- Hypothesen über den zu erwartenden Textinhalt ausgehend von der Überschrift, Textaufmachung, Thema und Einleitung formulieren,
- Vorwissen zu einem Thema/Textinhalt äußern (z.B. lexikalische Assoziationen angeben).

Auch der Katalog der Sprechfertigkeiten in der *post—reading—Phase* kann um folgende wichtige Fähigkeiten erweitert werden (Iluk 1993, 186 ff.):

- den Textinhalt mit den angestellten Hypothesen vergleichen,
- Textaspekte kommentieren, dazu Stellung nehmen,
- die Relevanz bestimmter Textaspekte hervorheben,
- Deutungsversuche am Text belegen,
- Handlungsfiguren ausgestalten,
- inhaltliche Alternativen entwickeln,
- Reaktionen auf einen gelesenen/gehörten Text ausdrücken.

Nach Hohmann (1987, 104 ff.) können für die *post—reading—Phase* folgende Ziele gesetzt werden:

- Gesprächsansätze, Interpretationseinstiege, Diskussionsaspekte zusammenstellen,
- ausgewählte Aspekte eines Textes herausgreifen und durchdiskutieren,
- die zur Diskussion stehenden Aspekte ausleuchten, verknüpfen, reflektieren,
- das gemeinsam Erarbeitete abrunden, resümieren.

Hierzu werden auch die Fähigkeiten im Bereich der mündlichen Umsetzung visueller Vorlagen, z.B. Bilder, Fotos, Zeichnungen Schaubilder, Karikaturen, Statistiken in erzählender, berichtender und dialogischer Form gezählt, da die Sprachproduktion auf eine Vorgabe zurückgeht, die im Unterschied zu Texten kein zu verwendendes Sprachmaterial mitliefert.

3.3.1.3. Gesprächsfertigkeit in außerschulischen Realsituationen

Wenn „die Vorbereitung des Schülers auf die Bewältigung von außerschulischen Realsituationen, in denen er sich der Fremdsprache bedienen muß“ (LP Hessen 1980, 32; LP Österreich 1988, 104) zum Richtziel erklärt und das Qualifikationskriterium der Situationsangemessenheit/Situationsgerechtigkeit für die Bewertung der Sprachbeherrschung zugrunde gelegt wird, ist es berechtigt, nach einem für den Schulunterricht verbindlichen Katalog von Kommunikationssituationen zu fragen. Da diese Frage wegen der

Vielzahl vorstellbarer Kommunikationssituationen nicht präzise beantwortet werden kann, sind zumindest curriculare Anweisungen dazu zu erwarten. Ihre Wichtigkeit ergibt sich auch aus der Notwendigkeit, die im FSU zu vermittelnden situationsgebundenen Redemittel möglichst adäquat zu ermitteln und eventuell auf ihre Vollständigkeit hin zu überprüfen.

Ein Blick in die Lehrpläne läßt erkennen, daß darin eher sehr vage und ausweichende Antworten gegeben werden, wie etwa

- „die wichtigsten Alltagssituationen außerhalb der Schule“ (LP Österreich 1988, 102),
- „möglichst viele Situationen“ (LP Hessen 1980, 79),
- „Alltagsituationen, in denen Alltagsgeschäfte wie Einkaufen, Kontakte mit Freunden und Familienangehörigen bzw. Geschäfte in öffentlichen Einrichtungen abgewickelt werden“ (LP NW Englisch 1993, 71),
- „Alltag, wie etwa Familie, Arbeitswelt, Freizeit“ (LP Rpf Englisch, Klassen 7—9/10, 1984, 8),
- „situationsbedingte Sprechinitiative aufnehmen und fortführen“ (LP Österreich, 1989, 142).

Einen Versuch, den Begriff Situation für die Belange des FSU zu bestimmen, finden wir nur im LP NW Französisch (1993, 35), in dem die angestrebte Kommunikationsfähigkeit auf Lebenssituationen bezogen wird, die für die Schüler „als Besucher frankophoner Länder und als Gastgeber französischsprachiger Besucher bedeutsam sind“. Das sind also die sozialen Kontaktbereiche, in denen die Schüler im In- und Ausland Sprechern der Zielsprache begegnen.

Aus den zitierten Zielsetzungen geht hervor, daß in den meisten Lehrplänen weder der Begriff ‚Kommunikationssituation‘ noch das Kriterium der Situationsangemessenheit erklärt, geschweige denn präzisiert wird. Denninghaus (1975, 130), der dieser Frage nachgegangen ist, nennt die Bestimmungsfaktoren Ort, Rollen und Ziel eines Gesprächs, die in einer Situation die spontan entstehenden sprachlichen Äußerungen qualitativ determinieren. Nach Denninghaus sind situativ geprägte Gespräche stark formalisiert, denn sie werden von Anfang bis Ende unter Beachtung sozialer, sprachlicher und nichtsprachlicher Konventionen geführt, die teils obligatorische, teils nicht obligatorische Akte enthalten und „den Gesprächspartnern in inhaltlicher und formaler Hinsicht nur geringen Spielraum für die individuelle Ausgestaltung ihrer Rolle lassen“ (S. 130), denn die Rollenverteilung in einer sozialen Interaktion sowie das Gesprächsziel sind bereits zu Beginn des Gesprächs durch den Kommunikationsort mehr oder weniger festgelegt, wie etwa in der Auskunftsstelle am Bahnhof, Hotelrezeption oder an der Vorverkaufskasse. Die sprachlichen Handlungen und Reaktionen der

Gesprächspartner sind somit umso genauer vorhersehbar, je begrenzter die Funktionen einer Kommunikationssituation (z.B. Einholen konkreter Informationen) und der Spielraum für eigene Kreativität (z.B. in einer öffentlichen Institution) sind (*Kontaktschwelle* DaF 1985, 23).

Harnisch/Michel (1985, 13) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, daß es für das Gelingen einer Kommunikation nicht nur genügt, die invarianten Merkmale einer Sprechhandlung (z.B. eines Fragesatzmusters) zu beherrschen, sondern darüber hinaus die standardisierten, situationsspezifischen Redemittel und Formulierungen angemessen zu verwenden. Bei einem Einkaufsgespräch sind das z.B. interrogative Formulierungen vom Typ:

Sie wünschen? Kann ich Ihnen behilflich sein? Was soll es sein? Sonst noch etwas? Noch ein Wunsch?

Die Beispiele legen nahe, daß kommunikative Situationen nur dann sprachlich adäquat bewältigt werden, wenn die vom Lerner (Nicht-Muttersprachler) verwendeten Äußerungen den situationsgebundenen Ausdrucksmustern in ihrer spezifischen Ausprägung und den geltenden Bedingungen für ihren Gebrauch entsprechen.

Die Wichtigkeit der situativen Faktoren wurde nur im LP Hessen (1980, 32) erkannt, indem darin folgende Faktoren aufgezählt werden, die eine Kommunikationssituation determinieren und folglich bei einem Gespräch stets zu berücksichtigen sind:

- „die persönlichen Merkmale der Beteiligten (Alter, Geschlecht, Beruf, Nationalität usw.),
- die Beziehungen der Kommunikationspartner zueinander:
 - soziale (Vorgesetzter-Untergebener, Kollege-Kollege, Schüler-Lehrer (Vater-Tochter usw.),
 - affektive (Einstellung zum Kommunikationspartner: Antipathie, Sympathie, Grad der Vertrautheit usw.),
- die kommunikative Absicht,
- der äußere Rahmen (Land, Ort, Schauplatz, Umgebung, Zeitpunkt, Dauer, Häufigkeit, die Anzahl der Beteiligten usw.),
- der Gesprächsgegenstand,
- die Textsorte (Bericht, Diskussion, Nachrichtensendung usw.)“.

Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, daß der Grad der Beeinflussung einer Situation durch die aufgezählten Faktoren unterschiedlich sein kann. In konkreten Fällen können jedoch manche von ihnen sogar keinen determinierenden Einfluß auf den Kommunikationsablauf ausüben, wie etwa die affektive Einstellung oder die Zeit bei einem Arzt-Patient-Gespräch, während in Situa-

tionen, in denen z.B. Kontakte und Beziehungen hergestellt, geregelt und gestaltet werden wie bei Begrüßung, Verabschiedung, Vorstellung, einer größeren Faktorenzahl gleichzeitig Rechnung zu tragen ist. Deshalb ist es wichtig, die situativen Parameter möglichst genau anzugeben, wenn außerschulische Situation in gestellten Konversationsübungen effektiv eingeübt werden sollen.

Die Auswahl der für den FSU relevanten Kommunikationssituationen ist je nach „dem Grad der Differenzierung des Ortes, der Rollen und der angestrebten Ziele“ (Denninghaus 1975, 130) zu treffen. Wie jedoch die Praxis zeigt, wird dies eher den Lehrbuchautoren, Kursleitern und vor allem den Lehrern überlassen, weil die letzteren die konkreten Bedürfnisse ihrer Lerner wohl am besten kennen. Manche Lehrpläne, wie der LP Hessen (1980, 116) und LP NW Englisch (1993, 6), geben hierzu Empfehlungen nur für die Phase des elementaren Spracherwerbs, die jedoch einen sehr allgemeinen Charakter haben. Danach sind die kommunikativen Situationen vor allem aus dem unmittelbaren sozialen Umfeld der Lerner zu wählen.

Ein umfangreicher Katalog von sprachlich zu bewältigenden Kommunikationssituationen (Handlungsschauplätzen) wird lediglich in Kontaktschwelle DaF (1985, 22) präsentiert, in dem die Situationen nach potentiellen Aktivitätsfeldern erwachsener Lerner zusammengestellt werden. Dazu zählen:

- Privaträume (Haus, Wohnung, Zimmer, Garten),
 - Unterkunftsorte (Hotel, Pension, Ferienhaus, Campingplatz),
 - Gaststätten (Restaurant, Café, Imbißstube, Diskothek, Tanzlokal),
 - Diverse Dienstleistungssituationen (Reisebüro, Anmeldestelle, Post, Wartezimmer),
 - Staatliche Institutionen (Polizei, Zoll),
 - Geschäfte (Kaufhaus, Spezialgeschäfte, Kiosk, Markt),
 - Verkehrsmittel,
 - Abfahrtsstellen für Verkehrsmittel,
 - Verkehrswege (Fußgängerzonen, Straßen, Plätze, Parkplatz),
 - Besichtigungsorte,
 - Erholungsgebiete,
 - Kulturelle Einrichtungen
- und eventuell
- Bildungsinstitutionen,
 - Arbeitsplatz.

Es sind also Situationen, in denen vor allem alltägliche, aber auch offizielle und berufsbezogene Kommunikationsformen stattfinden, denen spezifische Normen und Konventionen des Sprechhandelns zugrunde liegen. Da dieser Katalog für erwachsene Lerner erstellt wurde, ist er für schulische Zwecke entsprechend zu adaptieren, indem u.a. das Alter der Schüler, ihre

Interessen, Lebenserfahrungen und die erzieherischen Ziele berücksichtigt werden.

3.3.2. Zielbestimmungen im Bereich der rollengerechten Ausdruckskompetenz

Neben dem Bestimmungsfaktor Ort determinieren der Status, die Rollen der Kommunikationspartner sowie die Beziehungen zwischen ihnen die verbale Interaktion. Diesem Kommunikationsaspekt wird in den Lehrplänen zunächst einmal im Richtziel Rechnung getragen, wo die im FSU geübten Sprechanlässe die Schüler auf mögliche Rollen in fremdsprachigen Kommunikationssituationen und auf die darin vorkommenden Interaktionsabläufe vorbereiten sollen (LP Österreich 1988, 104). Darauf verweisen folgende rollenspezifische Teilfertigkeiten, mit denen die Gesprächskompetenz charakterisiert wird:

- die eigenen Sprecherrolle wahrnehmen,
- sich partnergerecht ausdrücken,
- sich auf den Partner flexibel einstellen,
- die Beziehungen zwischen den Gesprächspartnern erfassen,
- Redeabsichten mit adressatenbedingten Varianten formulieren (LP NW Französisch 1983, 48),
- sprachliche Mittel mit Blick auf die Gesprächspartnern anwenden,
- unterschiedliche Rollen der Gesprächspartner wahrnehmen (LP Bay. 1992, 81 und 91).

Des weiteren wird postuliert, daß Texte und Themenbereiche einen Bezug zu den künftigen Rollen der Schüler als Sprecher der Zielsprache haben sollen (LP Hessen 1980, 77 und 79), denn durch fehlenden Bezug, insbesondere zum sozialen Umfeld der Schüler, (d.h. wenn dem Schüler eine Identifizierung mit einer Rolle schwer fällt,) kann die Entwicklung der Gesprächsfähigkeit und Sprechbereitschaft in Frage gestellt werden (LP Hessen 1980, 116).

Trotz dieser Bekundungen findet man in den Lehrplänen keinen Rollen-katalog, der für schulische Bildungsziele als Orientierungsmaßstab gelten könnte. Die eventuell vorhandenen Empfehlungen sind recht vage und beschränken sich auf die Anweisung, Schüler in der Anfangs- und Aufbaustufe zur Übernahme von Sprecherrollen in einfachen und überschaubaren Situationen, und fortgeschrittene Lerner zu Sprecherrollen in komplexen Situationen zu befähigen, ohne daß die Begriffe ‚einfache‘, ‚überschaubare‘ und ‚komplexe Situationen‘ geklärt würden. Auch das Kriterium, sich partnergerecht auszudrücken, umschreibt die Leistungsanforderung zu pauschal und

leistet so keine konkrete Hilfe bei der Ausgestaltung eines Redebeitrags, zumal wir an verschiedenen Interaktionsplätzen unterschiedliche soziale Rollen und Funktionsrollen übernehmen, die wiederum den gezielten Gebrauch von Redemitteln, Höflichkeitsformen und Kommunikationsstrategien bestimmen.

Um sich partnergerecht auszudrücken, die Beziehungen zwischen den Gesprächspartnern berücksichtigen und dementsprechend das Sprachverhalten anpassen zu können, muß man über Wissen um deren determinierende Faktoren verfügen. In Kontaktschwelle DaF (1985, 19) werden die sozialen Rollen durch die Kombination folgender Merkmale gekennzeichnet:

1. die relativ stabilen Identitätsmerkmale wie Geschlecht, Alter, Familienstand u.a.,
2. die wechselnden Funktionsrollen,
3. die affektive Einstellung,
4. den Bekanntschaftsgrad (nicht bekannt, kaum bekannt, bekannt, gut bekannt, befreundet),
5. Rangverhältnis (privilegiert, dominant, gleichberechtigt, untergeordnet), das durch hierarchische Strukturen, Informationsvorsprung oder Sachkompetenz determiniert wird.

Die Liste macht deutlich, daß man in der Kommunikationspraxis Rollen mit jeweils unterschiedlicher Konstellation determinierender Faktoren begegnet. Je nach dem, welche Konstellation dominant ist, unterscheidet man Statusrollen (Alter, Geschlecht), Positionsrollen (in Familie: Mutter, Vater, Gast; im Amt: Leiter, Sekretärin, Interessent) und Situationsrollen (Kunde, Patient, Verkehrsteilnehmer (K a r b e 1983, 295).

Der Einfluß dieser Merkmale auf das konkrete Sprachverhalten hängt davon ab, inwieweit die Merkmale und Rollen der Kommunikationspartner erkennbar sind, und bis zum welchen Grad auf sie Rücksicht genommen werden muß. Die Rollenkonstellationen ergeben sich aus den zu bewältigenden Interaktionsplätzen, an die sie gebunden sind, wie etwa bei einem Kaufgespräch, Arzt-Patient-Gespräch, Fahrgast-Schaffner-Interaktion, Tourist-Zollbeamte-Gespräch.

Ein für die Zwecke des Fremdsprachenunterrichts erstellter Rollenkatalog befindet sich in Kontaktschwelle DaF (1985, 19), in dem folgende Rollenkonstellationen unterschieden werden⁵:

- Kunde/(Verkäufer),
- Kunde/(Dienstleistungspersonal),
- Kunde, Gast/ (Bedienungspersonal, z.B. Kellner),
- Zivilperson/(Amtsperson, z.B. Polizist),
- Patient/(Arzt, Krankenhauspersonal),

- Passagier/(Personal),
- Passagier/Passagier (in öffentlichen Verkehrsmitteln),
- Verkehrsteilnehmer/Verkehrsteilnehmer (z.B. Fußgänger, Autofahrer),
- Autofahrer/Mitfahrer,
- Eingeladener/Gastgeber,
- Nachbar/Nachbar (z.B. Zimmernachbar, Sitznachbar),
- Informationssuchender/privater Informant,
- Informationssuchender/(Auskunftspersonal),
- Zuschauer-Zuhörer/(öffentlicher Sprecher, z.B. Reiseführer),
- privater Gesprächspartner/privater Gesprächspartner.

(Die Rollen, für die keine aktive Rollenkompetenz der Lernenden vorausgesetzt wird, stehen in Klammern.) Die Auswahl von Rollen für den FSU hat nach K a r b e (1983, 295) zwei Aspekte zu berücksichtigen:

- das repräsentative Rollenvorkommen in realen fremdsprachigen Kommunikationssituationen und
- die Rollen der Adressaten, die eine gezielte Auswahl des Sprachmaterials determinieren.

Diese Auffassung wird von Hellmich (1985, 229) präzisiert, indem er fordert, daß die Schüler auf Gespräche mit bekannten und unbekannten Personen, mit sozial und altermäßig gleichrangigen und nichtgleichrangigen Partnern in In- und Ausland sowie Drittländern vorbereitet werden sollen. Dementsprechend sind im Schulunterricht Rollen vorzuziehen, die relevant beim Schüleraustausch, bei internationalen Begegnungen, in Kontaktsituationen im eigenen Land, als Reisender im Ausland und für die Mittlerrolle sind. Damit sich eine zielgerichtete Befähigung zum adäquaten Rollenverhalten entwickeln kann, müssen die Rollen innerhalb einer kommunikativen Aufgabe nach den obengenannten Merkmalen so deutlich charakterisiert werden, daß sich die Schüler in simulierten Gesprächen in die jeweilige Rolle versetzen, ihr Sprachverhalten angemessen steuern und das Sprachmaterial rollengerecht anwenden können.

3.3.3. Zielbestimmungen im Bereich der themengebundenen Gesprächsfertigkeit⁶

3.3.3.1. Merkmale der themengebundenen Gesprächsfertigkeit

Ein dritter wichtiger Bestimmungsfaktor der mündlichen Ausdrucksfähigkeit ist das Gesprächsthema. Nach Denninghaus (1975, 131) liegen themengebundenen Gesprächen im Gegensatz zu situationsgebundenen weder

charakteristische Orte noch eine feste Rollenverteilung noch ein praktisches Ziel zugrunde, außer daß sie der Unterhaltung bzw. dem Meinungsaustausch dienen. Themengebundene Gespräche haben weiterhin keine feste Ablaufform, denn weder der Anfang noch der Verlauf noch das Ende sind für die Gesprächsteilnehmer voraussehbar. Nonverbale Ausdrucksformen werden weniger intensiv eingesetzt. Die Gedanken werden ausführlicher ausgedrückt, wozu auch komplexere syntaktische Strukturen genutzt werden. Themengebundene Gespräche können (längere) monologische Phasen enthalten, in denen die Gesprächsteilnehmer komplexere Kommunikationsverfahren (wie Werten, Begründen, Vergleichen, Kommentieren) einsetzen (*Kompendium* 1993, 120).

Themengebundene Gespräche setzen neben themengebundenen Redemitteln mehr oder weniger umfangreiche Sachkenntnisse voraus, die im FSU oft landeskundlichen Charakter haben. Die genannten Merkmale legen also nahe, die Auswahl der Gesprächsthemen für unterrichtliche Zwecke nach anderen Kriterien zu treffen als im Bereich des situationsgebundenen Sprechens.

3.3.3.2. Auswahlkriterien für Gesprächsthemen im FSU

Im LP NW Englisch (1993, 43) wird darauf hingewiesen, daß sich Kriterien für die Auswahl und Zuordnung soziokultureller Inhalte und Themen weder aus der Fachdidaktik noch aus den Bezugswissenschaften ableiten lassen. Einen Anhaltspunkt hierfür bieten die Erfahrungen der Schüler und ihre Einbindung in ihr soziales Umfeld, wie etwa Familie, Nachbarschaft und Schule. Es sollten also Themen sein, die sich direkt auf die Erlebnisbereiche der Schüler beziehen. Der Bezug läßt sich nach LP Hessen (1980, 27) herstellen, indem

- die Themen an die Erfahrungen, Erlebnisse, Interessen der Schüler angeknüpft werden,
- sich die Schüler mit ihren Erfahrungen, Erlebnissen auseinandersetzen, und
- ihre Erfahrungen erweitern.

Die vorausgesetzten Vorerfahrungen, Interessen und Sachkenntnisse der Lerner stellen somit eine realistische Basis für die Sprechbereitschaft und mehr oder weniger spontanen Äußerungen dar. Durch diesen Bezug soll eben gewährleistet werden, daß der in Unterrichtsgesprächen immer drohende Scheincharakter der Kommunikation und die möglichen Gesprächshemmungen leichter überwunden werden. Erst mit zunehmender Reife und sprachlicher Leistungsfähigkeit sollten die Schüler weitere Themenbereiche erschließen und vertiefen.

Im LP Österreich (1988, 105) wird postuliert, daß man sich bei der Themenwahl an folgende Kriterien zu halten hat:

- Themen sollen die Schüler auf eine vorstellbare Wirklichkeit vorbereiten, indem sie Einblicke in das (Alltags) Leben im Zielsprachenland vermittelt bekommen.
- Themen sollen persönlichkeitsbildend sein.
- Themen sollen Schülern Vergnügen bereiten.
- Themen sollen durch konkrete Kommunikationsanlässe bestimmt werden.

Der LP Hessen (1980, 27 f.) fordert, daß die Inhalte einen Zusammenhang mit den Erfahrungen, den gegenwärtigen und zukünftigen Bedürfnissen der Schüler aufweisen und zur Wertorientierung im sozialen Handeln verhelfen. Nach LP Rpf Französisch (1985, 10) hat sich die Themenwahl an folgenden Kriterien zu orientieren:

- Alter der Schüler,
- Motivationsgrad,
- gegenwärtigen und zukünftigen Interessen,
- schulartspezifischen Bildungszielen,
- Vielfalt der zielsprachigen Kultur und Zivilisation.

Aus der obigen Zusammenstellung ergibt sich, daß bei der Themenwahl in erster Linie pädagogische Kriterien (wie Alter, Vorerfahrung, Erziehung, Persönlichkeitsbildung, Motivation) und pragmatische Maßstäbe (z.B. gegenwärtige und zukünftige Interessen, vorstellbare Wirklichkeit, gesellschaftliche Relevanz bestimmter Themen) eine entscheidende Rolle spielen. Außerdem sind weitere Kriterien zu berücksichtigen wie die wachsende sprachliche Leistungsfähigkeit, die altersbedingt veränderten Interessen, der Schultyp und der weitere Bildungsweg der Schüler sowie die Gegebenheiten der zielsprachigen Länder (Rpf Englisch Klassen 7—9/10 1984, 11; LP Österreich 1986, 58).

Weitere Kriterien für die Themenauswahl im FSU finden wir — wenn auch nicht ohne Mühe — in der Fachliteratur. So wird in den „Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen“ (1996, 8) geraten, die Inhalte für diese Lernstufe aus der Kinderkultur, der Sachkunde und der Landeskunde in Übereinstimmung mit den Interessenbereichen der Kinder zu wählen.

„Die Inhalte sollen den Interessen des Kindes entsprechen und sie erweitern, seine Gefühle ansprechen, sein Engagement, seine Phantasie und Kreativität fördern und ihm Spaß machen.“ (Ebenda S. 8).

Neuner (1989, 361) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, daß bei der Themenauswahl von elementaren und somit universellen Sozialisations- und Enkulturationserfahrungen auszugehen ist, die zur Grundlage des interkulturellen Vergleichs eingesetzt werden, um die vorhandenen Unterschiede zu erfassen und zu verstehen, sie in Beziehung zu setzen und so die fremde Welt zu erkunden. Der thematische Bezug auf die Vorerfahrungen der Lerner hat nach Neuner auch einen lernpsychologischen Aspekt und zwar der Erwerb neuen Wissens ist nur dann erfolgreich und persönlichkeitsbildend, wenn die anzueignenden Wissens Elemente in vorhandenes deklaratives und prozedurales Wissen der Lerner eingebettet werden können. Außerdem verweist Neuner (1989, 362) darauf, daß globale Inhaltskataloge je nach Zielgruppe präzisiert werden müssen, indem die für sie relevanten kultur- und altersspezifischen Aspekte ausgewählt werden.

Andere Lehrpläne geben keine Kriterien für die Themenwahl an, sondern liefern mehr oder weniger detaillierte Kataloge, die entweder nur bestimmte Themenbereiche (vgl. Zertifikat DaF 1992, 23 f.) oder eingrenzende Themenlisten enthalten. So erklärt z.B. General Certificate of Secondary Education. German. Syllabus Codes 1526, 3526 für die Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse ab 1998 folgende Themenbereiche für obligatorisch (S. 49):

- everyday activities (the language of the classroom, home life and school routine, food, health and fitness),
- personal and social life (self, family and personal relationships, free time and social activities, holidays and special occasions),
- the world around us (home town und local area, natural and made environment, people, places and customs),
- the world of work (further education and training, careers and employment, language and communication in the work place),
- the international world (tourism at home and abroad, life in other countries, world events und issues).

Auf den weiteren Seiten werden die Themenbereiche detaillierter aufgelistet und die einzelnen Sprechziele je nach Schwierigkeitsgrad, Komplexität und Formulierungsselbständigkeit dem jeweiligen Erwerbsniveau (Note) zugeordnet. So werden z.B. für das Thema „The World Around Us“ folgende Aspekte angeführt (S. 60):

Targeted Grades G, F, E

- give information about home town or village and surrounding area,
- show a visitor around home town,
- say how they travel in town; means of transport and duration of journey,
- seek information from others with reference to location, character amenities, features of interest, entertainment,

— express a simple opinion about their own or someone else's town;

Targeted Grades D, C

- give a full description of their home town or village and the surrounding area,
- give an account of possibilities for sightseeing, shopping etc.,
- give opinions about their home town or village, saying what is good about it, not so good about it, how long they have been living there and how they would improve it,

Targeted Grades B, A, A*

- give full description of their home town or village and the surrounding area, expressing views and opinions,
- understand and discuss a wide range of opinions about their home town or village, and be prepared to justify their opinions,
- put forward suggestions as to how they might improve their locality.

Der LP Österreich (1989, 105 und 112) schlägt z.B. für die ersten zwei Klassen der allgemeinbildenden höheren Schulen vor, Themen mit folgenden Schwerpunkten zu wählen: das Kind und seine Familie, sein Freundeskreis, sein Alltag, seine Interessen und sein Erleben, seine Phantasiewelt und das Kind in der Schule. Die einzelnen Punkte werden durch die Angabe von weiteren Stichworten (Themenaspekten) konkretisiert. Für die Klassen 3 und 4 sind Themen vorgesehen, die Fragen des Einzelnen in der Gemeinschaft (z.B. Freundschaften, Beziehungen, Erwachsenwerden, Rollenverhalten, Konsumverhalten, Werbung), in der Arbeitswelt, in seiner Freizeit sowie landeskundliche Aspekte der Zielsprachenländer fokussieren und problematisieren (LP Österreich 1986, 58). Für die fortgeschrittene Erwerbsstufe werden geographische, geschichtliche, gesellschaftliche und ökologische Themen empfohlen, damit die Schüler ihre landeskundlichen Kenntnisse erweitern und Gegebenheiten der Zielsprachenkultur besser verstehen lernen (vgl. LP Österreich 1989, 132 ff.). Ähnliche Themenkomplexe aus dem gesellschaftlich-sozialen Bereich werden in den meisten Lehrplänen empfohlen (vgl. z.B. die LP RPF für Englisch 1988, 55, 1984, 47). Nur wenige Lehrpläne enthalten keine Hinweise dazu (vgl. LP Polen 1994).

Vergleicht man die Themenvorschläge miteinander, so fällt auf, daß die in elementaren Spracherwerbsstufen zu behandelnden Themen folgenden Themenkomplexen zuzuordnen sind:

- soziales Umfeld der Lerner,
- ihre Erlebnis- und Interessenbereiche und,
- ihre Phantasiewelt und Kultur.

Diese thematischen Komplexe sollen die Gefühle der Lerner ansprechen und somit zur Stellungnahme herausfordern. Auf fortgeschrittenen Lernstufen dominieren dagegen Themenkomplexe aus den gesellschaftlichen, sozialen

und technischen Bereichen, in deren Rahmen die Lerner gezielter die Ziel-sprachenkultur kennenlernen und sich mit den behandelten Problemen ausein-
andersetzen sollen. Im Gegensatz zu den deutschsprachigen Lehrplänen wird
in den englischen curricularen Empfehlungen ein größerer Schwerpunkt auf
Themenaspekte gelegt, die stärker das heimische Umfeld der Lerner pro-
blematisieren und möglicherweise auf inländische Kommunikationssituatio-
nen mit Ausländern vorbereiten lassen.

Ein Nachteil der oben referierten Kataloge beruht u.E. darauf, daß darin
nicht präzise genug eine Grenzlinie zwischen Situationen und Themen⁷ sowie
zwischen Gesprächsthemen und Themen mit eindeutigen Bildungszielen rezept-
tiver Art gezogen wird, da sich die letzteren wegen ihrer sprachlichen und
inhaltlichen Komplexität besser für die Realisierung der Ziele im verstehen-
den Lesen und Hören eignen.

Außer Entscheidungen über die Themenauswahl müssen Entscheidungen
über die Themenzuordnung zu den einzelnen Jahrgangsstufen getroffen wer-
den. Im LP NW Englisch (1993, 43) wird hierzu empfohlen, „von den
Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Einbindung in Familie,
Nachbarschaft und Schule auszugehen und immer weitere Bereiche zu er-
schließen“. In Übereinstimmung mit dieser Richtlinie werden Themenberei-
che in folgender Reihenfolge vorgeschlagen, an der eine immanente themati-
sche Progression zu erkennen ist:

- Themen zur Orientierung für das Leben im Alltag,
- Themen zur Vertiefung der Einblicke in das private und öffentliche
Leben,
- Themen zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen
und Problemen.

Einen Verweis auf die Relevanz einer thematischen Progression finden wir
z.B. bei Krüger (1985, 33), der fünf Themenbereiche aus „Kontaktschwelle
DaF“ für schulische Belange nach einem progressiven Prinzip zu präzisieren
versucht, ohne jedoch hierfür entsprechende Kriterien zu nennen.

Wenn man die tatsächlichen Interessen der Schüler hinterfragen und sie
mit den thematischen Empfehlungen in den Lehrplänen vergleichen will, muß
man hierfür die Ergebnisse der Befragung von Appelt/Koernig (1994,
166 f.) heranziehen. In einer Umfrage haben sie folgende Themen ermittelt,
die sich bei jugendlichen Lernern in Deutschland einer besonderen Belieb-
theit erfreuen: Computer/Technik, Filme, Musik, Sport, Hobbies/Freizeit,
Erfindungen, (Haus)Tiere, Städte, Sehenswürdigkeiten, Landschaft, Umwelt,
zwischenmenschliche Beziehungen, alltägliche Lebensweise, Familie und
Schulleben. Wie ersichtlich, besteht hier eine weitgehende Übereinstimmung.

Dem Kommentar der Autoren zu ihrer Befragung ist zu entnehmen, daß die Interessen der Jungen und Mädchen bis auf wenige Themen (z.B. Computer/Technik bei Jungen und Mode bei Mädchen) ähnlich sind, so daß man nicht generell von typischen Mädchen- und Jungen- Themen sprechen kann. Die festgestellten Unterschiede betreffen dagegen ihre Hierarchie. So nimmt z.B. das Thema ‚zwischenmenschliche Beziehungen‘ bei den Jungen Rang 9, und bei den Mädchen Rang 4 ein. Wenig interessant finden die befragten Schüler historische und aktuell-politische Themen, während sie sich im Schulunterricht — besonders in höheren Lernjahrgängen — einer bestimmten Priorität erfreuen.

3.3.3.3. Teillernziele im Bereich der themengebundenen Sprechfertigkeit

Lernziele im Bereich der themengebundenen Sprechfertigkeit werden in der Regel sehr allgemein formuliert, wie das die folgenden Zitate belegen:

Schüler „beteiligen sich an Unterrichtsgesprächen über Themen der eigenen unmittelbaren Umwelt wie auch über Themen aus der Umwelt von Kindern aus der englischsprachigen Welt“ (LP RPF Orientierungsstufe 1988, 35).

Schüler sollen „Gespräche über behandelte Themen führen können“ (LP Bay. Französisch 1992, 191).

„Schüler äußern sich im Gespräch über ein vorgegebenes Thema aus ihrem Erfahrungs- und Lebensbereich“ (LP RPF Französisch, 1985, 25).

„Sie [Schülerinnen und Schüler] beteiligen sich an thematischen und problemorientierten Gesprächen mittlerer Komplexität und Abstraktheit, [...]“ (LP NW Englisch 1993, 102).

„Am Ende der Klassenstufe 10 ist der Schüler in der Lage, monologische Darstellungen auf der Grundlage selbständig erarbeiteter Redekonzepte zu formulieren“ (LP—Entwurf Thüringen Russisch 1993, 8).

Aus den zitierten Zielformulierungen geht nicht hervor, worin diese Fertigkeit besteht und welche Teilfertigkeiten sie voraussetzt. Anweisungen vom Typ

„wenig gelenkt, umfangreiche Äußerungen mit zunehmend hypotaktischem Satzbau“ (LP RPF Englisch Klassen 7—9/10 19, 84, 47), selbstständige Redekonzepte erarbeiten (LP-Entwurf Thüringen Russisch 1993, 8)

stellen Anforderungen an die Formulierungsselbständigkeit und die Anwendung von Redemitteln. Andere in diesem Zusammenhang genannte Ziele, wie Gehörtes oder Gelesenes zusammenhängend darzustellen, lassen sich vor allem im Rahmen der textgebundenen Sprechfertigkeit entwickeln.

Geht man jedoch von den Merkmalen aus, mit denen Denninghaus themengebundenen Sprechen charakterisiert, sowie von den Formen, in denen die in den Listen genannten Sachverhalte sprachlich dargestellt werden, so ist anzunehmen, daß es dabei entweder um die Fähigkeit monologisches Sprechens (vgl. LP-Entwurf Thüringen Russisch 1993, 8) oder um eine Diskursfähigkeit mit längeren monologischen Phasen geht (vgl. auch LP NW Englisch 1993, 102), in deren Rahmen die Kommunikationsverfahren Berichten, Beschreiben und Erzählen (*Lehrplanentwurf* 1994, 5; *Kompendium* 1993, 127), und Referieren, Kommentieren und Stellungnehmen auf fortgeschrittener Stufe (vgl. LP RPF Englisch Oberstufe 1983, 27) eine dominierende Rolle spielen.

Vollkommen übersehen wurde in den Lehrplänen das sog. Themenmanagement. Darunter wird die Befähigung zur Thema- und expliziten Verständlichkeitssteuerung verstanden, die aus folgenden Teilfertigkeiten besteht und in Kategorien der metakommunikativen Akte definiert wird (Fritz 1994, 194; Stein 1995, 227 ff.; Lindemann 1990, 210 f.):

- ein Thema eröffnen,
- einen Themenübergang signalisieren,
- ein thematisches Gespräch lenken,
- eine Themaabschweifung kennzeichnen,
- ein Thema wiederaufnehmen,
- Rückkehr zum Thema signalisieren,
- einen thematischen Aspekt verkürzen bzw. hervorheben,
- thematische Prioritäten signalisieren,
- auf noch ausstehende bzw. bereits behandelte Themen verweisen,
- Kohärenzbruch signalisieren und vorbeugen,
- größere Äußerungskomplexe bündeln.

Die hier aufgezählten metakommunikativen Akte, mit denen die Phasen und der Verlauf des Gesprächs explizit verbalisiert werden, werden grundsätzlich mit Hilfe standardisierter sprachspezifischer Redemittel vollzogen, die eher selten in Texten vorkommen, die im FSU durchgenommen oder die als Grundlage für ein themenbezogenes Gespräch dienen. Normalerweise liefern sie lediglich die Thematik oder Problematik zu einer mündlichen (bzw. auch schriftlichen) Auseinandersetzung und den themengebundenen Wortschatz. Damit jedoch themengebundene Gespräche gelingen können, müssen gezielter als bisher die spezifischen Redemittel zum Vollzug benötigt

Sprachhandlungen und metakommunikativer Akte, zur Herstellung der Textkohärenz sowie Strategien zum Aufbau eines zusammenhängenden Redebeitrags vermittelt und eingeübt werden.

3.3.3.4. Fazit

Aus den Ausführungen folgt, daß im Rahmen themengebundener Sprechfertigkeit Sachwissen und spezifische Teilfertigkeiten zu entwickeln sind, ohne die themenbezogenes Sprechen in der Fremdsprache nicht möglich ist. Dazu können gezählt werden:

1. elementare Fertigkeiten (vgl. *Kompendium* 1993, 122 ff.):
 - Beherrschung themenspezifischer Redemittel,
 - hinreichende sprachliche Flexibilität,
 - Fähigkeit, inhaltlich miteinander verbundene Einzelaussagen zu verknüpfen,
 - Fähigkeit, einen Redeplan zu konzipieren, in dem Informationen chronologisch, räumlich oder funktional angeordnet werden,
 - Fähigkeit, beim Erzählen Spannung zu erzeugen,
 - die Fähigkeit, Sachverhalte zu bewerten, zu begründen, zu vergleichen,
2. Fertigkeiten im Bereich des Themenmanagements,
3. Beherrschung komplexer Sprachhandlungen (wie Stellungnahme, Zustimmung, Widerspruch, Präzisierung),
4. Beherrschung spezifischer Redemittel und Routineformeln.

3.3.4. Zielbestimmungen im Bereich des intentionalen Sprechhandelns

Ein nächster Bestimmungsfaktor der Gesprächskompetenz ist der Fertigkeitskomplex, mit dem Sprechabsichten, d.h. die intentionalen Aspekte kommunikativer Interaktionen, verwirklicht werden. Dieser Faktor ist trotz bestimmter Nachteile für die Unterrichtsplanung immer noch sehr brauchbar, weil man damit die Lernziele und ihre Progression recht einfach festlegen kann. Es genügt, eine Liste der zu erwerbenden Sprechhandlungstypen und Sprechabsichten sowie der ihnen zugrundeliegenden Redemittel in bezug auf die zu bewältigenden Themenbereiche und Kommunikationssituationen zu erstellen.

In der Fachliteratur werden die Komponenten dieser Fertigkeit in Kategorien der Sprechakte beschrieben. Da sie nach sehr abstrakten Kriterien

klassifiziert werden und daher einen sehr allgemeinen Charakter haben, werden sie für Unterrichtszwecke in unterschiedlicher Form konkretisiert. So wird z.B. der Sprechakt ‚Fragen‘ je nach der enthaltenen Proposition in die Redeabsichten „nach der Uhrzeit, nach der Herkunft, nach dem Weg fragen“ u.a.m. differenziert (M u h r 1988, 131, Fußnote 22). Deshalb verwendet man in den Lehrplänen zur Bezeichnung der Arten des intentionalen Sprechhandelns die synonymen Begriffe ‚Redeabsicht‘, ‚Sprechintention‘, ‚Mitteilungsabsicht‘ die im Vergleich zu den Sprechakten konkreter und somit auch leichter operationalisierbar sind.

Wenn also die Redeabsichten nach den darin enthaltenen Propositionen bzw. der stilistischen Nuancierung differenziert werden, ergibt sich daraus eine unüberschaubare Menge, aus der die für den FSU relevanten Sprechintentionen aussortiert und den jeweiligen Lernstufen zugeordnet werden müssen. Aus den unternommenen Versuchen, die intentionalen Sprechhandlungen aufzulisten, ergeben sich je nach angewandten Kriterien unterschiedliche Kataloge. Die Folge ist, daß die einzelnen Listen die möglichen Sprechhandlungen unterschiedlich voneinander abgrenzen, gruppieren und benennen. So unterscheidet z.B. Kontaktschwelle DaF (1985, 51) Sprechhandlungen:

- zum Erwerb und Austausch von Sachinformationen,
- zum Ausdruck von Bewertungen und Stellungnahmen,
- zum Ausdruck von spontanen Gefühlen und andauernden Emotionen,
- zur Regulierung des Handelns in bezug auf die Verwirklichung eigener, fremder oder gemeinsamer Interessen,
- mit denen in Erfüllung gesellschaftlicher Umgangsformen soziale Kontakte eingeleitet, stabilisiert oder beendet werden,
- die sich auf die Ausführung oder Interpretation sprachlicher Handlungen beziehen und zur Sicherung der Verständigung dienen.

In der im LP NW Englisch (1993, 45 f.) vorgeschlagenen Liste von Sprechhandlungen findet man

- expressive Sprechhandlungen, mit denen Gefühle und Haltungen ausgedrückt werden,
- phatische Sprechhandlungen, mit denen Kontakte und Beziehungen zwischen Menschen hergestellt und aufrechterhalten werden,
- direktive Sprechhandlungen, mit denen Verhalten und Einstellungen beeinflußt werden,
- referentielle Sprechhandlungen, mit denen über reale oder fiktive Dinge oder Sachverhalte informiert wird,
- heuristische Sprechhandlungen, mit denen die Welt entdeckt und verarbeitet wird,
- metasprachliche Sprechhandlungen, mit denen sprachliches Handeln geklärt und über Sprache als System kommuniziert wird,
- ästhetische Sprechhandlungen, mit denen bewußt ästhetische Wirkungen erzielt werden.

Im LP Österreich (1989, 124 f.) werden die Sprachfunktionen folgenden Bereichen zugeordnet:

- Informationen,
- (intellektuellen, emotionalen und moralischen) Haltungen,
- Handlungssteuerung und Willensäußerung,
- Sozialbezügen,
- Gesprächsverlauf.

In anderen Lehrplänen werden die Redeabsichten in Form von meist ungeordneten Listen angegeben, die entweder für verbindlich erklärt (LP RPF Englisch Klassen 7—9/10, 1984, 52) oder eher als Check- und Suchkataloge empfohlen werden (LP Hessen 1980, A 74 f.). Auch der Umfang dieser Kataloge ist unterschiedlich. Während z.B. im LP RPF Englisch Klassen 7—9/10 (1984, 52) vorgeschlagen wird, etwa 20 Redeabsichten mit je drei Redemitteln produktiv zu beherrschen, enthält die Liste im LP Hessen (1980), A 74 f.) über 80 Sprachfunktionen, ohne daß zu ihrem Beherrschungsgrad Stellung genommen wird.

Ein Nachteil dieser Kataloge ist, daß die Redeabsichten so formuliert werden, daß zwischen initiiierenden und reaktiven Sprechhandlungen nicht unterschieden wird. Es ist zwar bekannt, daß bestimmte Redeakte sowohl in initiiender bzw. reaktiver Funktion gebraucht werden können oder daß die Reaktionsmöglichkeiten auf bestimmte Sprechhandlungen schwer voraussehbar sind, dennoch gibt es eine Reihe von Interaktionen im sozialen Bereich, in deren Rahmen initiative und reaktive Sprechakte stark ritualisiert und eng miteinander verkettet sind, wie etwa Grüßen und die Reaktion darauf, gute Wünsche aussprechen und darauf reagieren, sich bedanken und darauf reagieren u.a.m. Ähnlich ist es bei direktiven Sprechakten, in deren Rahmen der Adressat anzeigen muß, daß er sie verstanden hat und ausführen bzw. nicht ausführen wird. Es fehlen in den Katalogen auch Beispiele für mögliche Reaktionen auf negativ formulierte Sprechhandlungen. Eine Ausnahme unter den hier analysierten Lehrplänen stellt der LP NW Englisch (1993) dar, in dem der Bildungsschwerpunkt nicht nur auf die initiiierenden Redeabsichten, sondern auch auf die reaktiven Redeakte gesetzt wird. Eine wichtige methodische Hilfestellung hierfür wäre ein Katalog, in dem initiiierenden Redeakten eine Auswahl möglicher reaktiver Sprechhandlungen des Gesprächspartners zugeordnet sind. Man muß aber bedenken, daß im Falle eines zu knappen Angebots an Sprechhandlungen die Gefahr einer unerwünschten Stereotypisierung des Sprachverhaltens droht.

3.3.4.1. Lernzielexplizierung und Zuordnung der Sprechintentionen zu den jeweiligen Lernstufen

Wegen der Fülle unterschiedlicher Sprechintentionen und der ihnen zugrunde liegenden Realisierungsmittel sind in den Lehrplänen Richtlinien für konkrete Zielsetzungen sowie für die Verteilung der Redeabsichten auf die jeweiligen Lernstufen zu erwarten. Deshalb wollen wir zunächst die Lehrpläne daraufhin überprüfen, welche Explizierung die einzelnen Komponenten des intentionalen Sprechhandelns in den Zielsetzungen der Lehrpläne erfahren. Hierzu begegnen uns in den Lehrplänen folgende Zielformulierungen:

Der Schüler soll Gefühle, Wünsche, Meinungen, Absichten und Bedürfnisse in einfacher Form erfragen und äußern. Der Schüler soll situationsbedingte Sprechinitiativen aufnehmen und fortführen (LP Österreich 1988, 111 und 142).

Im Gespräch soll der Schüler eigene Intentionen verfolgen, Sprechabsichten unter Beachtung unterschiedlicher sprachlicher Formen für bestimmte Äußerungsabsichten verwirklichen (LP Bay. 1992, 82 und 90).

„Entsprechend den Lernzielen und Themen der Klassenstufen 7 und 8 erweitert sich der Bereich der Situationen, in denen der Schüler sich sprachlich äußern muß“ (LP RPF Französisch 1985, 20). (Darauf folgt eine Liste von Sprechabsichten und Beispielen für Realisierungsmöglichkeiten.)

„Die Schülerinnen und Schüler werden so in die Lage versetzt, an Kommunikationsvorgängen in englischer Sprache aktiv teilzunehmen, d.h. eigene Redeabsichten zu versprachlichen, Redeabsichten anderer zu erkennen, sie einzuschätzen und angemessen darauf zu reagieren“ (LP NW Englisch 1993, 38).

„Schülerinnen und Schüler erwerben im Französischunterricht kommunikative Fertigkeiten, um eigene oder vorgegebene kommunikative Absichten in den jeweils angesprochenen Wirklichkeitsbereichen (vgl. 2.2.4) verfolgen zu können“ (LP NW Französisch 1993, 44).

Aus den hier referierten bzw. zitierten Lernzielformulierungen geht hervor, daß sich ein Teil der Lehrpläne lediglich auf die Angabe einer Liste der zu erwerbenden Sprechabsichten beschränkt. In manchen Lehrplänen wird postuliert, daß die Schüler im vorgegebenen Rahmen lernen sollen, ihre eigenen Redeintentionen (wie Gefühle, Wünsche, Meinungen, Absichten und Bedürfnisse) zu äußern und gegebenenfalls zu erfragen, ohne daß gesagt

wurde, welche anderen kommunikativen Aspekte (z.B. stilistische Nuancierung) dabei zu beachten sind. Als Folge können Redeakte entstehen, die stark reduziert, wenig situationsecht oder partnergerecht sind.

Was die Festlegung der Redeabsichten auf einzelne Schulstufen betrifft, so ist sie nach der im LP Österreich (1989, 107) vertretenen Auffassung nicht möglich. Es wird damit argumentiert, daß sich die Redeabsichten aus konkreten Kommunikationssituationen in der Klasse oder in Anlehnung an die vorgesehenen Gesprächsthemen ergeben. Andere Lehrpläne formulieren ihre Empfehlungen hierzu recht vage. Danach sollen die Schüler in der Grundstufe die elementaren, in der Aufbaustufe differenzierte Sprechabsichten versprachlichen können, und in den Jahrgangsstufen 9/10 „ihr Repertoire an sprachlichen Mitteln zur Verwirklichung von Sprechabsichten“ vervollständigen (LP NW Englisch 1993, 71, 86 und 102). Wenn dem so ist, so werden die Auswahl sowie die endgültige Zuordnung der Redeabsichten zu den jeweiligen Jahrgangsstufen den Lehrbuchautoren und Kursleitern überlassen. Damit entsteht die Gefahr des Zufalls bzw. einer subjektiven Entscheidung.

In wiederum anderen Lehrplänen werden den einzelnen Lernstufen (Klassen) konkrete Redeabsichten (Sprachfunktionen) zugeordnet (LP BW Englisch 1994). So sollen z.B. Schüler der Klasse 5 Redemittel erwerben, die die Versprachlichung folgender Redeabsichten ermöglicht (LP BW Englisch 1994, 65):

- Kontakte aufnehmen und beenden*,
- Empfindungen äußern,
- die eigene Meinung ausdrücken,
- jemanden begrüßen, ansprechen, sich verabschieden,
- Grundbefindlichkeiten ausdrücken,
- danken, bitten,
- auffordern, verbieten,
- sich entschuldigen,
- zustimmen, ablehnen,
- sich und andere vorstellen,
- zur Person Angaben machen und Fragen stellen,
- Vorgänge darstellen.

Auch in den anderen Lehrplänen werden ähnliche Redeintentionen zur Vermittlung und Beherrschung empfohlen und bei der Zuordnung der Redeabsichten zum konkreten Lernjahrgang die anderen Bestimmungsfaktoren wie Rolle, Ort, Thema und Textsorte zugrunde gelegt, in deren Rahmen die vorgegebenen Redeabsichten zu versprachlichen sind.

Redeintentionen haben bei der Planung noch eine weitere Funktion, die darin besteht, daß sie als ein wichtiges Kriterium für die Auswahl der Komponenten fungieren, mit denen sie realisiert werden. Wie bekannt, kann

eine Redeabsicht mit recht unterschiedlichen lexikalischen und grammatikalischen Mitteln verwirklicht werden. Deshalb ist es besonders wichtig, in den Lehrplänen Kriterien zu nennen, nach denen die zur Realisierung einer Redeabsicht benötigten Redemittel ausgewählt und progressiv angeordnet werden. Solche Kriterien werden in den Lehrplänen jedoch nicht genannt. Nur im LP Hessen (1980, 53) wird diese Frage reflektiert und darauf hingewiesen, daß im Anfangsunterricht zunächst wenig komplexe und leicht erlernbare Redemittel von hohem Transferwert zu vermitteln sind. Auch die Reihenfolge der zur erlernenden Redeabsichten kann nicht dem Zufall oder einer willkürlichen Entscheidung überlassen werden. Redeintentionen, die in Klassensituationen häufiger verwirklicht werden wie Zustimmung oder Nichtverstehen, sind eher und umfassender verfügbar zu machen, als etwa Sehnsucht, Bestürzung, Verletztheit oder Niedergeschlagenheit (LP Hessen 1980, 53).

Die Ausführungen legen also nahe, daß sich die Zielbestimmungen und die Auswahl der Redemittel nicht nur an der Sprecherseite, sondern auch an den möglichen Repliken des Hörers orientieren sollten, zumal das Zusammenwirken von initiativen und reaktiven Reaktionen eine wichtige Voraussetzung für den Gesprächsablauf darstellt. In größeren Kontexten bilden Sprechhandlungen typische Sequenzen, so daß ihre Abfolgestruktur die Gesprächspartner u.a. darüber informieren kann, an welchem Punkt sich das Gespräch befindet und welche eventuellen weiteren Redebeiträge in Übereinstimmung mit der Gesprächssituation und den Interessen der Partner zu leisten sind. Daher ist es wichtig, daß bei der Zielformulierung das Augenmerk auch auf die Verknüpfung möglicher Redeabsichten in größeren Kontexten zu lenken, denn es genügt nicht, Sprechhandlungen in Minimalsituationen auszuführen.

3.3.5. Befähigung zur Diskursfähigkeit

Im Gegensatz zu Unterhaltungsgesprächen, in denen sich die Gesprächspartner sachbetont und/oder erlebnisbetont einander informieren, gibt es Gesprächsformen, deren Ziel es ist, Probleme unterschiedlicher Art mit dem Ziel auf Klärung, Übereinkunft oder Abgrenzung von Meinungen und Standpunkten zu erörtern. Diese Gesprächsformen stellen besonders hohe Leistungsanforderungen an die Sprecher, da sie Elemente des themenbezogenen und alternierenden Sprechens aufweisen, in denen argumentative Strukturen dominieren, wie etwa zustimmende oder ablehnende Beweisführung, Begründung von Standpunkten, Vergleich von Positionen und Meinungen,

Äußerungsformen zur Organisation und Teilnahme am Gespräch. Im nachfolgenden wollen wir diesen Fertigkeitskomplex unter dem Begriff Diskursfähigkeit subsumieren und die Lernpläne gezielt darauf hin untersuchen.

3.3.5.1. Diskursfähigkeit in Lehrplänen älteren Datums

Die Diskursfähigkeit (Unterhaltungsgespräche, Diskussionen, Debatten und Streitgespräche führen) wurde in Lernzielkatalogen älteren Datums nicht ausdrücklich erwähnt (Speight, 1989, 210). Einer der Gründe hierfür ist wohl der, daß man jahrzehntelang in der Methodik darüber überzeugt war, daß sich die Gesprächsfähigkeit quasi automatisch aus der Fähigkeit, korrekte Sätze auszusprechen, bzw. aus der Reproduktion auswendig gelernter Dialoge ergibt. Darüber hinaus orientierte man sich dabei an Normen der geschriebenen Sprache, so daß bei der Ausbildung der Gesprächsfähigkeit zahlreiche Aspekte der gesprochenen Sprache unberücksichtigt blieben. Auch im Zeitalter, in dem die kommunikative Kompetenz zum Richtziel des Fremdsprachenunterrichts erklärt wurde, war die Gesprächsfähigkeit zunächst auf die Bewältigung von Kontakt- und Orientierungsgesprächen im Alltag beschränkt. Erst durch Erfahrungen, die gestiegenen Ansprüche an die fremdsprachige Kommunikationsfähigkeit sowie die Erforschung der gesprochenen Sprache wurde erkannt, daß Diskursfähigkeit viel mehr ist als ein Fragen-Antwort-Spiel, ein Einkaufsgespräch oder ein bloßer Austausch von Mitteilungsabsichten. Hierzu gehören fertigkeitsspezifische Fähigkeiten unterschiedlicher Art und Komplexität, die z.B. im LP Hessen (1980, 108) wie folgt aufgelistet wurden:

- Verfügen über Sprachmaterial, das für die Diskussion notwendig ist,
- Aufnahmefähigkeit für die Sprache verschiedener Sprecher über einen längeren Zeitraum,
- Adressatenbezogenes Formulieren der eigenen Aussage,
- Eingehen auf den Vorredner,
- Verfügen über Redestrategien,
- Bewußter Einsatz von rhetorischen Mitteln,
- Reaktionsmöglichkeiten, wenn die argumentative Ebene verlassen wird.

Die darin genannten Ziele haben den Nachteil, daß sie einerseits sehr heterogen und andererseits so allgemein sind, daß sie für Unterrichtszwecke nicht ohne weiteres operationalisierbar sind. Es werden nämlich nebeneinander lexikalische Kenntnisse, Texterfassungs- und Behaltensfähigkeiten neben rhetorische und diskursorganisatorische Fähigkeiten gestellt, ohne besonders die letzteren genauer zu definieren. Nehmen wir als Beispiel die Fähigkeit ‚auf den Vorredner eingehen‘ und fragen, was sie praktisch bedeuten soll, so ergibt sich, daß es hierfür fast eine unüberschaubare Anzahl von Möglich-

keiten gibt, denn man kann auf den Vorredner selbst bzw. auf seine Aussage eingehen, indem man ihm voll, teilweise, bedingt zustimmt, sich von seinen Aussagen distanziert, sie präzisiert oder bezweifelt, teilweise bzw. vollständig ablehnt, Nichtverstehen signalisiert und rückfragt, Meinungen und Ansichten unterstellt u.v.a.m. All die genannten Teilfertigkeiten werden mit Hilfe alternativer konversationeller Handlungsmuster realisiert, denen spezifische Realisierungsmuster und Interaktionsformen zugrunde liegen. Dabei müssen kulturkontrastive Elemente beachtet werden, damit sich interkulturelle Interferenzen nicht störend auswirken (Coulmas 1985, 47 ff.; Rost-Roth 1996). Es kann also nicht verwundern, daß mit so vage formulierten Lernzielen keine Diskursfähigkeit vermittelt werden konnte, zumal die Texte, auf deren Grundlage im FSU diskutiert werden sollte, die hier ins Spiel kommenden Redemittel und konversationellen Handlungsmuster nicht enthalten.

3.3.5.2. *Diskursfähigkeit in Lehrplänen neueren Datums*

In der neueren methodischen Fachliteratur findet man schon explizite Empfehlungen zur Entwicklung der Diskursfähigkeit, die aber erst der erweiterten Sprachbeherrschungsstufe vorbehalten ist, für die die produktive Kenntnis von ca. 3000 lexikalischen Einheiten vorausgesetzt wird (Desselmann/Hellmich 1981, 47). Sogar im LP Hessen, in dem diese Fähigkeit zum Lernziel erhoben wird, ist man eher skeptisch, was deren Erwerbschancen in der Sekundarstufe I betrifft:

„Die Auflistung [siehe oben] macht deutlich, daß diese Fertigkeiten nur in einem langfristigen Übungs- und Lernprozeß erworben werden können und in der Sekundarstufe I nur mit Einschränkungen zu erreichen sind.“

Wahrscheinlich aus diesem Grunde wurde die Diskursfähigkeit eher indirekt⁹ und vor allem partiell unterrichtet, wovon die vereinzelt und in den meisten Lehrplänen an verschiedenen Stellen verstreuten Lernziele vom Typ:

- die Sprechfertigkeit in Richtung auf Meinungsaustausch entwickeln (LP BW Englisch 1992, 305),
- ein Gespräch weiterführen, unterbrechen,
- auf verschiedene Gesprächspartner eingehen,
- situationsbedingte Sprechinitiativen aufnehmen und fortführen (LP Österreich 1989, 142) zeugen.

Mit Hilfe dieser und ähnlicher Lernzielformulierungen kann jedoch keine zufriedenstellende Diskursfähigkeit aufgebaut werden, denn die Zielstellungen sind entweder nicht operationalisierbar formuliert oder erklären nur

ausgewählte fertigungsinterne Aspekte zum Übungsziel. So werden z.B. die Ziele *ein Gespräch weiterführen und unterbrechen* genannt, hingegen die Ziele *Gespräche beginnen und beenden* nicht mehr. Genauso ist es mit anderen diskurspezifischen Fertigkeiten, die in den Lehrplänen keine Spezifizierung erfahren.

Ohne die Erkenntnisse der Diskursanalyse war es wohl auch nicht möglich, präzisere Feinziele im Hinblick auf die einzelnen Aspekte der Diskursfähigkeit zu formulieren.

3.3.5.3. Diskursfähigkeit in Lehrplänen neuesten Datums

Erst die Fortschritte in der Diskursforschung sowie die gestiegenen Ansprüche an die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache haben dazu beigetragen, daß die Diskursfähigkeit in Lehrplänen neuesten Datums stärker in den Vordergrund getreten ist. Als positives Beispiel sei hier der LP NW Englisch (1993, 71, 86, 102) genannt, in dem dafür plädiert wird, daß Schüler von Anfang an lernen sollen, Gesprächsverläufe aktiv zu gestalten, sich an thematischen und problemorientierten Diskussionen mit einem immer stärkeren formalen Charakter, wie etwa Debatten, zu beteiligen. Ähnlich zählt der Lehrplanentwurf Englisch (1994, 4) u.a. Verhandlungen und Diskussionen zu den typischen Sprechsituationen, in denen sich Lernende angemessen behaupten lernen sollen. Noch entschiedener als im LP NW Englisch setzt man sich im Konzeptpapier des Ministeriums von RPF (1994, 16) für die Vermittlung der Diskursfähigkeit ein. Nach der darin vertretenen Auffassung ist die „interkulturelle Diskursfähigkeit“ ein wichtiger Bestandteil der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit, die aus folgenden Teilfähigkeiten besteht:

- ein Gespräch selbständig beginnen, fortführen und beenden,
- Themen in ein Gespräch einbringen oder Signale für Sprecherwechsel geben, die zur Aufrechterhaltung des Gesprächs beitragen können,
- Sprecherrollen und soziale Beziehungen zwischen den Gesprächspartnern wahrnehmen und darauf reagieren,
- interkulturell unterschiedliche sprachliche wie außersprachliche Normen und Prägungen wahrnehmen und selbst berücksichtigen (z.B. Höflichkeit, Freundlichkeit, Herzlichkeit oder Distanz).

Durch die im Konzeptpapier mit dem Merkmal „interkulturell“ charakterisierte Diskursfähigkeit will gesagt werden, daß Lerner zur „Verständigung in internationalen und multikulturellen Kontexten“, „zu adäquatem Handeln in anderen Kulturkreisen“ befähigt werden (Rost-Roth 1996, 6). Diese Kompetenz umfaßt nach Rost-Roth (1996, 6)

- a. rezeptive Fähigkeiten der angemessenen Interpretation des verbalen und nonverbalen Verhaltens Angehöriger anderer Kulturen,
- b. produktive Fähigkeiten der angemessenen Produktion von Äußerungen und nonverbalen Verhaltens im interkulturellen Kontakt.

Voraussetzung für das Gelingen einer interkulturellen Kommunikation sind neben der sprachlichen Kompetenz

- die Kenntnis pragmatischer Kulturkontraste und kultureller Konventionalisierungen und
- die Beachtung der sich daraus ergebenden Verhaltenserwartungen und diskursiven und konversationellen Stile.

Sichtet man die in dieser Arbeit analysierten Lehrpläne auf die diskursiven Lernziele hin, so läßt sich folgender Katalog von Teilfertigkeiten und -fähigkeiten erstellen:

1. Diskursorganisatorische Fähigkeiten

- Gespräche beginnen und beenden,
- Gespräche weiterführen und unterbrechen,
- Themen einführen, erweitern, wiederaufnehmen, wechseln,
- Aussagen wiederaufnehmen und nachfragen,
- auf schon einmal Besprochenes zurückkommen,
- Überleiten,
- zum Thema zurückführen,
- Metastrategien zur Konflikt- und Problembehandlung,
- größere Äußerungskomplexe bündeln;

2. Fähigkeit der Meinungsbeeinflussung

- eigene Positionen darstellen,
- Meinungen erkunden,
- argumentativ auf Gesprächspartner eingehen,
- dem Gesprächspartner zustimmen, widersprechen,
- Aussagen belegen, begründen, illustrieren,
- Beispiele anführen,
- sich auf Erfahrung, Wissenschaft, Schlußfolgerungen berufen,
- im Gespräch etwas hervorheben,
- komplexe Phänomene problematisieren,
- Argumente anführen, abschlagen, entkräften,
- überzeugend argumentieren;

3. Beherrschung diskussionsrelevanter Sprachmittel und ihre situationsadäquate Anwendung

- formellen und informellen Sprachgebrauch unterscheiden,

- die angemessene Sprachebene wählen,
- (einfache) Mittel der Verknüpfung anwenden,
- Mittel der Gesprächsführung anwenden,
- sprachliche Mittel der Wiederaufnahme, der Vor- und Rückverweise anwenden,
- terminologisch angemessen beschreiben,
- Mittel zur Aufrechterhaltung der Gesprächsbereitschaft,
- das Verstehen sichern (Richtigstellen, Bitten um Erklärung),
- Fähigkeiten zur sprachlichen Umformulierung;

4. Fähigkeit, Rollen in Gesprächssituationen zu übernehmen

- ums Wort bitten oder nicht wahrnehmen,
- Gesprächsrollen wechseln,
- Sprecherrolle anbieten, behalten und abgeben,
- Partnerbezug herstellen,
- Auskunftsbereitschaft signalisieren,
- Hörerrolle übernehmen (Zuhöreraktivitäten),
- Aufnahmebereitschaft signalisieren,
- gegenseitige sprachliche Anpassung (Umschreiben, Erläutern, Vereinfachen),
- Beachten von sozialer Distanz, Status, Respekt,
- Beachten unterschiedlicher Direktheits- und Höflichkeitsgrade und die damit verbundenen stilistischen Nuancierungen (z.B. allgemeiner, höflicher, kategorischer Widerspruch),
- Beachten kultureller Konventionalisierungen,
- Bewußtwerden der jeweiligen Kommunikationsrolle,
- Rederecht oder andere Sprecheraktivitäten explizit aushandeln.

Zusammenfassend kann man sagen, daß die Entwicklung zur Diskussionsfähigkeit mehrere Aspekte umfaßt. Dies sind die Beherrschung themen- und vor allem diskussionsrelevanter Sprachmittel und ihre situationsadäquate Anwendung, die Befähigung zur Organisation und Steuerung von Diskussion und zum Ausdruck metakommunikativer Sprechakte, die Einhaltung diskussionstypischer Regeln und Normen, die Verfügbarkeit über Strukturen argumentativer Textsorten, Fähigkeit zur selbständigen Erkennung von Kommunikationsaufgaben im Hinblick auf das Diskussionsziel sowie auf die einzelnen Phasen des Gesprächs (vgl. dazu Kirchner 1988, 349 f.). Eine wichtige Rolle kommt der Beherrschung der diskursrelevanten Redemittel zu, mit denen die im Katalog zusammengestellten Ziele alternativ und angemessen versprochen werden. Das Niveau der zu erwerbenden Teilziele ist je nach Lernzeit, Lernfähigkeit und Sprachniveau der Schülergruppe und Schultyp zu differenzieren. Die gegenwärtige Tendenz läßt erkennen, daß sich

der Schwerpunkt der Entwicklung der Diskursfähigkeit in Richtung auf Aspekte der interkulturellen Handlungsmuster verlagert (Fetzer 1996).

3.4. Entwicklung der Kompetenz im Bereich der mündlich zu beherrschenden Textsorten

Parallel zur Entwicklung fertigkeitspezifischer Teilkompetenzen, die wegen ihres schwierigkeitsisolierenden Charakters noch einen teilweise vorkommunikativen Charakter haben, muß gelehrt und gelernt werden, sie simultan in echten oder gestellten kommunikativen Situationen oder Texten anzuwenden. Im letzteren Fall werden fertigkeitsübergreifende Fähigkeiten benötigt, die es erlauben, in einer gegebenen Kommunikationssituation die determinierenden Faktoren wie Ort, Rollen, Kanal, kommunikative Absichten, Thema, Interaktionsabläufe und kompositionelle Anforderungen zu berücksichtigen und sie simultan und angemessen in einem einfachen Replikenpaar bis hin zu längeren Sprechformen anzuwenden. Die Ebene, auf der das Zusammenwirken der fertigkeitsübergreifenden Fähigkeiten festgehalten werden kann, ist der mündlich zu produzierende Text oder genauer gesagt die Textsorten, in denen sich die mehr oder weniger konventionalisierten, d.h. sozial genormten, kommunikativen Verhaltensweisen in Form von invarianten Strukturen manifestieren.

Trotz zahlreicher Versuche gibt es bisher noch kein einheitliches, zuverlässiges und praktikables System zur Beschreibung und Klassifizierung der mündlichen Textsorten, auf dessen Grundlage das Textsortenwissen aufgebaut und die mündlichen Textproduktionen beurteilt werden könnten. Außerdem hält man sich bei der mündlichen Produktion, besonders beim dialogischen Sprechen, wegen seiner Spontaneität und Flüchtigkeit, seiner starken Situationsgebundenheit und seines ausgeprägten assoziativen Charakters nicht so genau an formale Merkmale einer Textsorte. Zeichen dafür sind ein häufig stattfindender Rollenwechsel und möglicherweise ein dadurch bedingter Textsortenwechsel, wenig markierte Grenzen zwischen den einzelnen Textsorten, geringe Voraussehbarkeit und Planbarkeit des Gesprächsablaufs. Anders ist es dagegen beim monologischen Sprechen, das sich einerseits durch Merkmale wie Planbarkeit, stabilere Interdependenz der einen Monolog determinierenden Faktoren und andererseits durch kompositionelle Elemente wie Kontinuität und Folgerichtigkeit der Gedankenführung und -entwicklung der Sprechhandlung und gezieltere Wortwahl auszeichnet (Desselman/Hellmich 1981, 221). Aus diesem Grunde ist elementares

Wissen um die kompositionellen Merkmale der einzelnen Sprechformen mit den ihnen zugrundeliegenden Darstellungsarten eine wichtige Voraussetzung für deren zielgerichtete Entwicklung im FSU. So sind z.B. monologische Sprechformen charakterisiert durch (*Kompendium* 1993, 118):

- Kontinuität und Folgerichtigkeit der Gedankenführung,
- Themengebundenheit,
- Dominanz semantisch und syntaktisch voll ausformulierter Sätze,
- Dominanz einer Illokution (eines Kommunikationsverfahrens),
- spezifische Gliederung nach Zeit, Raum, Wirkung und Funktion,
- meist öffentlichen Charakter (wie etwa bei einer Begrüßungs- oder Würdigungsrede),
- hohen Grad an Vorbereitung.

Wie die allgemeinen Merkmale monologischer Textformen zeigen, ist die Kenntnis konstitutiver Merkmale einer Textsorte eine unabdingbare Bedingung für ihre angemessene Produktion. Aus diesem Grunde ist die im LP NW Englisch (1993, 45) gemachte Empfehlung, daß man sich in der schulischen Sprachpraxis des Alltagssprachlichen Textsortenbegriffs bedienen soll, wenig hilfreich. Behilflich ist dagegen der Hinweis, daß „bei der Bestimmung und Anwendung von Textsorten nicht eindimensional orientierte Kriterienkataloge“ anzuwenden sind, denn in konkreten Situationen können mal formale, mal inhaltliche, personale oder funktional-kompositionelle Merkmale mehr Bedeutung haben. Im folgenden werden die zu beherrschenden mündlichen Äußerungsformen nach der Anzahl aktiver Sprecher eingeteilt, wodurch monologische Textsorten (Texte mit einem aktiven Sprecher) und dialogische (Texte mit mehreren aktiven Sprechern) unterschieden werden.

3.4.1. Empfohlene monologische Textformen

Im Gegensatz zu dialogischen Textformen geht es im FSU bei monologischen, d.h. ohne partnerbedingte Unterbrechungen, um eine Weitergabe von meist lesend oder hörend aufgenommenen Informationen ohne deren Veränderung (Reproduktion) oder in Verbindung mit eigener Informationsverarbeitung, in deren Rahmen der Textinhalt z.B. kommentierend oder modifiziert, d.h. durch ergänzende Erläuterungen erweitert oder variiert wird (Desselm ann/Hellmich 1981, 236; LP NW Englisch 1983, 53; LP Thüringen Russisch 1993, 8)¹⁰.

Zu den in den Lehrplänen empfohlenen Textsorten gehören:

- Kurzreferat bis max. 3 Minuten (LP Österreich 1989, 141)¹¹,

- Beschreibung (= sachgerichtete Information),
- Bericht (= informative Darstellung von Handlungen und Vorgängen),
- Erzählung (= erlebnisbetonte, subjektive Darstellung, anschauliche, oft pointierte Charakterisierung von Handlungen, Vorgängen und Ereignissen),
- Präsentation (von Objekten und Tätigkeiten)¹²,
- Kommentar, Meinungsäußerung,
- Resümee (detailliert, gegliedert und kommentierend LP Österreich 1989, 135),
- monologische Darstellungsformen auf der Grundlage selbständig erarbeiteter Redekonzepte (LP Thüringen Russisch 1993, 8),
- argumentative Textformen¹³.

Je nach Zielstellungen des Sprachkurses sind die angeführten Textsorten nicht alle von gleicher Bedeutung und somit sind sie auch nicht mit gleichem Aufwand zu üben. Leider werden zu deren Gewichtung keine Hinweise gegeben. Lediglich im LP NW Englisch (1993, 86 und 102) wird darauf hingewiesen, daß monologische Sprechformen für ältere Klassenstufen zu empfehlen sind, was wohl im Einklang mit Zielen im Bereich der Texterschließung und -auswertung steht.

Die genannten Formen monologischen Sprechens sind in ihrer Natur sehr komplex, weil ihnen unterschiedliche Sprechhandlungstypen zugrunde liegen wie Berichten, Erläutern, Beschreiben, Referieren, Argumentieren, Stellungnehmen u.a.m., die nirgendwo zum expliziten Lernziel erklärt wurden. Stattdessen wird empfohlen, elementare Fertigkeiten zu entwickeln, die sich aus den formalen Merkmalen monologischer Textformen ableiten lassen. Demzufolge finden wir in den Lehrplänen sowie methodischen Nachschlagewerken (LP NW Englisch 1993, 54 f; *Kompendium* 1993, 127) folgende Zielsetzungen hierfür:

- inhaltlich miteinander verbundene Einzelaussagen verbinden,
- mehrere Einzelaussagen zu einem Gliederungspunkt komprimieren,
- Sachverhalte bewerten, begründen, vergleichen,
- Aussagen begründen und bewerten,
- einen Redeplan konzipieren, in dem Informationen chronologisch, räumlich oder funktional angeordnet werden,
- Strategien zur Überwindung von Ausdrucksschwierigkeiten,
- Bildbeschreibungen um Aussagen erweitern, die sich auf erschließbare Inhalte beziehen.

Die aufgelisteten Teilkompetenzen sind jedoch unterschiedlicher und recht komplexer Natur, denn einerseits beinhalten sie linguistische Teilkompetenzen z.B. im Ausdruck der Kohärenz bzw. Inhaltskomprimierung (mittels z.B.

Nominalisierungen) und andererseits konzeptuelle Fähigkeiten im Bereich des Inferierens, der Herausbildung eines Inhaltsplans und dessen verbaler Umsetzung. Wegen ihrer komplexen Natur muß man sie eher als Richtziele betrachten, die in der Unterrichtspraxis erst einer weitgehenden Konkretisierung im Hinblick auf ihre Operationalisierbarkeit bedürfen. Darüber hinaus fehlt unter den genannten Zielen die Empfehlung zur reflektierten Analyse der textuellen Merkmale monologischer Sprechformen, auf deren Grundlage eine Kompetenz mündlicher Textsorten Schritt für Schritt aufgebaut werden kann. Eine wichtige Rolle spielen hierfür Mustertexte, an denen sich die Herausbildung reflexiver Gesprächskompetenz orientieren kann.

Bei der Lernzielformulierung blieben die Speicherkapazität, die in der Fremdsprache beschränkter ist, und die kognitiven Verarbeitungsmechanismen, die bei einem Fremdsprachler langsamer verlaufen, unberücksichtigt. Für die effektive Textproduktion müssen jedoch die kognitiven Verarbeitungsmöglichkeiten der Lerner mitbeachtet werden, zumal die mündlich zu produzierenden Texte unterschiedliche Anforderungen an den Sprecher stellen und somit differenzierte Schwierigkeiten bereiten.

3.4.2. Empfohlene Textformen mit Rollenwechsel

Im Rahmen mündlicher Kommunikationsformen mit mehreren aktiven Sprechern und dem üblichen initiierenden und reaktiven Rollenwechsel werden zum Lerngegenstand erklärt:

- Kontaktgespräche,
- zielgerichtete Gespräche zur Bewältigung von Alltagsgeschäften in Einkaufs-, Dienstleistungs- und Orientierungssituationen,
- Unterhaltungsgespräche zum persönlichen Lebensbereich, in denen sachbetont oder erlebnisbetont informiert wird mit dem Schwerpunkt auf Darlegung und Verteidigung eigener Meinungen und Standpunkte,
- Diskussion und Verhandlung,
- Debatte,
- Interview,
- Telefongespräch.

Es sind also dialogische und polylogische Textformen, die sich voneinander durch ihre kommunikative Funktion unterscheiden (z.B. Kontaktherstellung und -pflege, Wissensvermittlung, Erkenntnisfindung, Überzeugung), die zugrundeliegende Rollenrelation (symmetrisch/asymmetrisch und kontrovers/nichtkontrovers, wie etwa in einer Konversation, Debatte oder einem

Interview) und die räumliche Distanz zwischen den Gesprächspartnern (Telefongespräch). In deren Rahmen sind nach LP Hessen (1980, 106) schwerpunktmäßig folgende Teilfertigkeiten zu entwickeln:

- Einholen von Informationen zu Person und Lebensumständen des Gesprächspartners,
- Einholen von Auskünften bei Behörden und Informationsstellen,
- Rückfragen und Nachfragen (im Unterricht),
- Fragestrategien im Rahmen von Interviews,
- Weitergabe von Informationen insbesondere zur eigenen Person, den näheren Lebensumständen und sozialem Erfahrungsbereich,
- Äußern von spontanen Stellungnahmen und Gefühlen,
- Äußern einer begründeten Stellungnahme,
- Teilfertigkeiten zur Teilnahme an Diskussionen.

Aus den Zielsetzungen im LP Hessen geht hervor, daß der Umfang der zu beherrschenden mündlichen Textsorten durch den situativen und thematischen Bezug sowie die Explizierung ausgewählter textinhärenter Aspekte eingeschränkt wird, während im *Kompendium* (1993, 122) die Teillernziele hierfür auf einer abstrakteren Ebene formuliert werden, die die obengenannte Liste teilweise um Fertigkeiten aus dem Bereich der Kohärenzbruchprophylaxe und zur Bewahrung von gesellschaftlichen Gesprächsnormen und -konventionen ergänzen:

- Ausdruck dialogtypischer Illokutionen (Sprechhandlungen) wie Fragen, Auffordern, Bitten, Empfehlen,
- Verknüpfen initiiender und reaktiver Sprechäußerungen,
- Entwickeln eines Redekonzepts für typische konventionalisierte Phasen und ganze Gespräche wie z.B. Gesprächsanfang und -ende, Überbrücken von Reaktionspausen.

Es sind also Teilkompetenzen, die in den vorangegangenen Kapiteln dieser Arbeit diskutiert wurden.

3.4.3. Empfohlene Textsorten zum variationslosen Sprechen

Eine besondere Gesprächsform stellt das variationslose Sprechen dar, das vor allem in Phasen des elementaren Spracherwerbs bei jüngeren Lernern eine wichtige Rolle spielt. Deshalb sind im folgenden auch die Textsorten zum variationslosen Sprechen zu ermitteln.

In den Lehrplänen werden zum Auswendiglernen und Nachsprechen folgende Textsorten empfohlen:

- Lieder und Reime,
- Gedichte,
- kleine Texte wie Anekdoten, Witze, Wortspiele, kurze Alltagsdialoge und Monologe.

Da beim variationslosen Sprechen keine eigenen Texte produziert werden, besteht ihre Funktion darin, daß Schüler auf diese Weise ihre Aussprache, Intonation, Sprechflüssigkeit verbessern, Redemittel im Textzusammenhang (meist in dialogtypischen Wendungen) einschleifen und ihr Gedächtnis trainieren. Sie erhalten dadurch auch implizite Einblicke in verbale, kulturspezifische Interaktionsabläufe, in die Verknüpfungsmöglichkeiten unterschiedlicher Sprechakte und wie sie im Textablauf in Relation gesetzt werden können.

3.5. Kompensatorische Fähigkeiten bei Verständnis- und Ausdrucksschwierigkeiten

3.5.1. Zur Relevanz kompensatorischer Fähigkeiten

Eine wichtige Bedingung für die erfolgreiche Anwendung der Fremdsprache ist auch die Befähigung zur Verständnissicherung, die in realen Kommunikationssituationen stets durch das Einwirken unterschiedlicher Faktoren gefährdet werden kann. Die Relevanz der Befähigung zur Verständnissicherung ergibt sich auch aus der Tatsache, daß sie Gefühle der Unsicherheit und Fremdheit nicht aufkommen läßt, was sich wiederum auf die Sprechbereitschaft und Kooperation zwischen den Gesprächspartnern fördernd auswirkt (Meng/Nitsche 1989, 162). Wenn also die Fähigkeit zur laufenden Verständnissicherung und Bewältigung von Kommunikationsproblemen eine unabdingbare Voraussetzung für den Erfolg und die Weiterführung eines Kommunikationsaktes und somit ein wichtiger Bestandteil der Kommunikationsstrategien ist, sollte sie auch konsequent als explizites Lernziel im FSU ausgewiesen werden.

Trotz der Wichtigkeit dieser Fähigkeit werden in den gesichteten Lehrplänen kaum konkrete Lernziele hierfür genannt. Sogar in Kontaktschwelle DaF (1984, 26) beschränken sich die Lernziele in diesem Bereich auf die Befähigung, Bitten um Formulierungshilfen, langsames und deutlicheres Sprechen, Wiederholung und Paraphrasierung zu stellen. Ausführlicher werden diese Probleme thematisiert und die Ziele hierfür nur im LP NW

Englisch (1993, 71) und LP NW Französisch (1993, 58) expliziert. Danach sollen die Schüler folgende Strategien zur Verständigungssicherung erwerben:

- Nutzung von Gestik und Mimik,
- Umschreibungen durch Synonyme¹⁴, Antonyme, Vergleiche, Paraphrasen¹⁵, Beschreibungen und Exemplifizierung,
- Aufgreifen der Redemittel des Gesprächspartners und Benutzen für eigene Zwecke (Strategie der Fremdkopie)
- Wortsuche signalisieren und sich bei Formulierungsschwierigkeiten helfen lassen,
- die Bedeutung eines verwendeten Wortes klären,
- Wiederholung und Reihung von Wörtern,
- Gebrauch von Pausenfüllern,
- Gebrauch von sprachlichen Verkürzungsstrategien (Einwortsätze und syntaktische Neueinstiege).

3.5.2. Kommunikationsstörende Faktoren

Die oben aufgelisteten Strategien beziehen sich hauptsächlich auf das Andeuten bzw. die Bewältigung von Benennungs- und Formulierungsschwierigkeiten. Keine Strategien werden dagegen zur Verständnissicherung genannt, wenn der Hörer, aus welchen Gründen auch immer, das Gesagte oder Gemeinte, d.h. die Referenzbeziehungen, die unterschiedlichen Zusammenhänge bzw. den kommunikativen Hintergrund nicht erfassen kann. Es werden auch keine Fertigkeiten genannt, mit denen das Verständnis der Sprecher-Äußerung beim Hörer erschlossen, erfragt, kontrolliert und notfalls richtiggestellt wird. Dies ist z.B. besonders dann wichtig, wenn der Sprecher wegen Wortlücken seine Mitteilungsabsicht durch vage Umschreibungen auszudrücken versucht und folglich eine Verständnisbestätigung erwartet. Deshalb wollen wir zunächst die die Kommunikation störenden Faktoren explizieren, um auf deren Grundlage die für die Kommunikationssicherung benötigten Fertigkeiten zu ermitteln.

Engel (1988, 76 f.) unterscheidet folgende acht Bedingungen, die über das Gelingen eines Sprechakts entscheiden:

1. Normalitätsbedingung (normale Kontaktverhältnisse),
2. Propositionsbedingung (Verständnis des propositionalen Gehalts einer Äußerung),
3. Voraussetzungsbedingung (Sprecher-Hörerverhältnisse),
4. Aufrichtigkeitsbedingung (zugrundeliegende Intention),

5. Sprechaktspezifische Bedingung (Erfassen des Sprechakttyps),
6. Verstehensbedingung,
7. Akzeptationsbedingung,
8. Erfolgsbedingung.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, nennt Raht (1975, 109) folgende Ursachen für Kommunikationsstörungen, die auf falscher Einschätzung

- der Rezeptionsfähigkeit des Gesprächspartners im Hinblick auf die Auflösung und Imagination komplexer Sachverhalte,
- seiner lexikalischen und syntaktischen Kompetenz,
- seiner Vorkenntnisse oder Erwartungshaltungen,
- der akustischen Eigenschaften des Sprechraums oder der Perzeptionsfähigkeit des Hörers beruhen.

Verstehensprobleme in Dialogen ergeben sich nach Schäflein-Armbruster (1994, 497 ff.) aus dem Nicht-Erfassen der Illokution, Proposition, Referenz, Prädikation, Äußerungsform, dem zu geringen „Grad der Explizitheit in der Kennzeichnung der Sequenzmuster“, der thematischen Zusammenhänge und der Unkenntnis der im Gespräch behandelten Sachverhalte.

In Anlehnung an die referierte Fachliteratur können wir für die fremdsprachige Kommunikation folgende störende Faktoren unterscheiden:

- die immer wieder auftauchenden Ausdrucksschwierigkeiten wie Wortlücken, mangelnde Befähigung zur Überbrückung der Kluft zwischen den eigenen Ausdrucksbedürfnissen und den sprachlichen Möglichkeiten,
- zu implizit formulierte Äußerungen und ungenaue Referenz,
- mangelndes Vorwissen und defizitäre Sachkenntnisse,
- Nicht-Verstehen der Aussage im Hinblick auf ihren Inhalt bzw. Intention (Illokution) wegen des Nicht-Erfassens sprachlicher Elemente (z.B. prosodischer, lexikalischer und/oder syntaktischer Mittel), propositionaler Beziehungen (z.B. kausaler, konzessiver, konsekutiver, implizierter, Zusammenhänge) oder des kommunikativen Hintergrundes,
- Ausbleiben von Rezeptionssignalen seitens des Zuhörers, wie etwa evaluative Reaktionen, inhaltliche Nachfragen (Quasthoff-Hartmann 1987, 108)¹⁶,
- die in der Fremdsprache langsamer verlaufenden Verarbeitungsprozesse,
- ungünstige äußere Umstände wie eine zu leise Stimme, zu schnelles Sprechtempo, Lärm, schwache Telefonübertragung, geschädigter Gehöranalysator.

3.5.3. Verständigungssichernde Strategien und Redemittel

In alltäglichen Kommunikationssituationen erkennen wir Verstehen an der Art der Repliken des Gesprächspartners, d.h. wenn sie mit den eigenen kohärent sind. Dementsprechend wird Verständnissicherung vor allem implizit geregelt, es sei denn, man spricht über besonders wichtige und brisante Themen oder führt Gespräche mit hohem Öffentlichkeitsgrad (Stein 1995, 221). In der fremdsprachigen Kommunikation kommt dagegen der expliziten Verständnissicherung wegen der Wirkung und Vorkommenshäufigkeit störender Faktoren eine höhere Bedeutung zu. Deshalb darf die Beherrschung entsprechender Strategien im FSU auf keinen Fall vernachlässigt werden.

In der Fachliteratur (Meng/Nitsche 1989, 158; Lindemann 1990, 208 und 211; Raht 1975; Stein 1995, 166 ff.; *Kontaktschwelle* Daf 1985, 62 und 161 ff.) wird darauf hingewiesen, daß die obengenannten Kommunikationsprobleme durch die Anwendung folgender Strategien gelöst werden können:

- Unterstützung der Erzählaktivität des Sprechers durch Zuhöreraktivitäten (Hörersignale), wie etwa Bestätigung des Verständnisses oder Bekundung des interessierten Zuhörens,
- Ausdruck bzw. Anforderung von (ausbleibenden) evaluativen Reaktionen,
- Signalisieren von Ausdrucks- und Formulierungsproblemen,
- Erbitten einer Formulierungs- bzw. Benennungshilfe,
- Bestätigung der Korrektheit eines Formulierungsversuchs,
- Andeuten von Verstehensproblemen, z.B. Bitten um langsames, deutlicheres Sprechen, Wiederholung, Umschreibung, Explizierung der Referenz bzw. thematischer Zusammenhänge, Kommentierung und sprachliche Erklärung zu einer Äußerung,
- Vergewisserung der Richtigkeit, Glaubwürdigkeit erfaßter Informationen bzw. eines Sprechakttyps, z.B. durch Rückfragen und Wiederaufnahme von Vorerwähntem,
- Richtigstellung einer mißverstandenen Information,
- Erfragen und Kontrolle des Verständnisses der Sprecher-Äußerung beim Hörer, d.h. ob man akustisch oder ob der Inhalt/Zweck eigener Äußerungen verstanden wird,
- Schutz des eigenen Images durch Vagheitsformeln (Anzeigen von Unsicherheit bzw. Ungenauigkeit) bzw. Kundgabe über den eingeschränkten Geltungsbereich des Gesagten (Stein 1995, 204),
- Steuerung der Aufmerksamkeit auf Gegenstände, denselben Wahrnehmungsbereich bzw. bestimmte Äußerungsteile (Stein 1995, 207),

- Erfassen und richtige Anwendung von äußerungskommentierenden Redemitteln, mit denen bestimmte Formulierungsweisen für den Gesprächspartner signalisiert werden (Stein 1995, 212 ff.).

Der Einsatz einer dieser Strategien hängt von der Art der Verständnisschwierigkeit und der Form der Verständnissicherung ab, die ihrerseits entsprechende Fertigkeiten sowie spezifische Redemittel und Ausdrucksformen¹⁷ determinieren, mit deren Hilfe vorhandene Verstehensprobleme angezeigt und anschließend bewältigt werden.

Eine Auswahl standardisierter Redemittel und Routinen hierzu finden wir z.B. bei Coulmas (1985, 60 ff. und in Kontaktschwelle DaF (1985, 161 ff.). Darüber hinaus stellen die oben aufgezählten Strategien anspruchsvolle geistig-sprachliche Leistungen dar, in deren Rahmen Sprecher/Lerner bei komplexen Inhalten Sprachhandlungen wie Paraphrasieren, Zurückweisen, Richtigstellen, Präzisieren, Explizieren, Verallgemeinern, Wiederholen, Korrigieren, Ergänzen, Zusammenfassen, Fortsetzen, Bestätigen, Verbessern, Verstärken, Hervorheben, Illustrieren, Spezifizieren, Kommentieren, Vergleichen, Vereinfachen, Differenzieren, Zuordnen, Selektieren und Verallgemeinern zwecks Verständnissicherung bewußt einsetzen und/oder die entsprechenden Strukturen syntaktisch vereinfachen bzw. umgestalten müssen (M./M. Löschmann 1982, 14; Heinemann/Viehweg 1991 109). Demzufolge kann man annehmen, daß sie wegen ihrer sprachspezifischen Ausprägung einer besonderen Aufmerksamkeit und somit einer gezielten Einübung bedürfen. Es wäre auch angebracht, die obengenannten Sprachhandlungen in ihrer verständnissichernden Rolle im FSU einüben zu lassen.

3.5.4. Fazit

Um eine hinreichende Kompetenz in diesem Bereich zu entwickeln, muß der Lerner ein breites Repertoire von Strategien, Sprachhandlungen, metakommunikativen Redeakten und dazu dienenden Redemitteln, Formen und Routinen erwerben. Ihre Anwendung setzt in erster Linie entsprechende rezeptive Fähigkeiten voraus, damit sie angemessen und an der richtigen Stelle gebraucht werden. Quasthoff (1987, 108 und 113) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, daß z.B. (erwartete) Zuhörersignale auf keinen Fall willkürlich plaziert werden dürfen. Eine wichtige Rolle spielt hier das Erfassen prosodischer Merkmale wie Intonation¹⁸, Stimm-erhöhung, gedehnteres Sprechen u.a., an denen sich der Hörer beim Ein-

satz einer Verständigungsstrategie bzw. gesprächssteuernder Redemittel orientiert.

Deshalb ist es wichtig, daß die zu bewältigenden Kommunikationsprobleme in diesem Bereich möglichst adäquat und die zu erwerbenden Fertigkeiten wegen der dafür erforderlichen Kompetenzen und vorausgesetzten geistig-sprachlichen Leistungen dem jeweiligen Sprachniveau der Lerner angepaßt werden.

4. Entwicklung der Schreibfertigkeit in der Fremdsprache

4.1. Begründung der Schreibfertigkeit in den Lehrplänen

Die Notwendigkeit, die Schreibfertigkeit im FSU zu entwickeln, hat man über Jahrzehnte nicht begründet, weil Schreiben *a priori* zum Einprägen von Lexik und Grammatik und als Mittel der Leistungskontrolle diene. Schreibkompetenz hat man zunächst mit sicheren Kenntnissen der Orthographie gleichgesetzt. Andere Verwendungsziele wurden weniger in Betracht gezogen, denn zur Bewältigung alltäglicher Kommunikationsbedürfnisse wird das Schreiben kaum gebraucht, was Untersuchungen über dessen Frequenz belegten.

Dagegen messen die Lehrpläne neueren Datums der Schreibfertigkeit eine viel größere Rolle bei. An erster Stelle wird die kommunikative Funktion des Schreibens anerkannt. Daneben werden aber auch lernpsychologische und übungspraktische Lernziele gesetzt (LP NW Englisch 1994, 188). Zu den lernpsychologischen Zielen können gezählt werden:

- Entwicklung intellektueller und kreativer Fähigkeiten,
- reflektierter Ausdruck persönlicher Empfindungen und Werte,
- gedankliches Erfassen komplexer Sachverhalte,
- Fähigkeit, Ideen ordnend zu gliedern,
- Konzentrationsfähigkeit,
- Genauigkeit und Selbständigkeit beim Verfassen von Mitteilungen,
- Sensibilisierung für Beziehungen zwischen Form und Inhalt,

- Verdeutlichung der mit Schreiben verbundenen Verarbeitungsprozesse,
- Förderung der Behaltensleistung,
- Bewußtmachung spezifischer Merkmale mündlicher und schriftlicher Kommunikation,
- Schreibprobleme formulieren und Problemlösestrategien diskutieren,
- positive Einstellung zur Sprache und damit zur Zielsprachenkultur (Entwicklung der Schreibkultur),
- Gedankliche Vertiefung von Unterrichtsergebnissen.

Den Einfluß des Schreibens auf die gedankliche Bildung faßt Börner (1989, 357) wie folgt zusammen:

„Das Verfassen längerer, kohärenter Texte übt den reflektierten Ausdruck subjektiven Empfindens und Wertens. Es begünstigt ferner die gedankliche Durchdringung von komplexen Sachverhalten, die ordnende Gliederung von Ideen und die kritische Prüfung und Abwägung von Argumenten.“

Die übungspraktischen Ziele beruhen darauf, daß Schreiben als Mittel zur Erreichung folgender Ziele eingesetzt wird:

- Förderung der Verwendungssicherheit im Wortschatz, in der Idiomatik und syntaktischen Regeln,
- Förderung der Genauigkeit und Differenziertheit im Wortschatz,
- Förderung der Klarheit und Variation im Satzbau und in der Satzverbindung,
- gezielter Einsatz elementarer Stilelemente,
- Festhalten von Unterrichtsergebnissen,
- Darstellung der Ergebnisse der Textarbeit,
- Vorbereitung, Ausformulierung und Einübung mündlicher Kommunikation,
- Integration mit Hören und Lesen,
- Sicherung der Hör- und Leseergebnisse,
- Unterstützung und Vertiefung des individuellen Lernfortschritts in Form von Hausaufgaben,
- Auflockerung des Unterrichts durch verschiedenes Ansprechen von Kognition und Motorik,
- Förderung visueller-graphomotorischer Lernertypen,
- Verdeutlichung von Unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache.

Die Notwendigkeit, das Schreiben im FSU gezielter und intensiver zu fördern, ergibt sich somit implizit aus dessen Funktionsreichtum sowie aus der Erkenntnis, daß die schriftliche Ausdrucksfähigkeit „den Fortschritt in den sprachlichen Kenntnissen“ sichere (LP Rpf Englisch Oberstufe 1983, 11).

4.2. Gewichtung der Schreibfertigkeit

Die ehemalige Fertigkeitengewichtung, nach der das Schreiben wegen des Primats des Mündlichen und der funktional definierten Sprachlernziele (d.h. geringer Frequenz schriftlicher fremdsprachiger Kommunikation in der Lebenspraxis) an letzter Stelle rangierte, gilt in den Lehrplänen neueren Datums nicht mehr (Iluk 1994). Stattdessen wird dafür plädiert, die Fertigkeiten im mündlichen wie im schriftlichen Bereich prinzipiell gleichrangig zu entwickeln. So steht z.B. im LP NW Französisch (1993, 38), daß Lerner der französischen Sprache die Fähigkeit erwerben sollen, sowohl mündlich als auch schriftlich Kontakte beginnen, fortführen und beenden, Informationen erfragen und geben, gestellte Fragen und Aufforderungen beantworten oder Stellung nehmen zu können. Im LP Hessen Neue Sprachen (1980, 80) wird dagegen empfohlen, informelle Briefe schreiben zu lassen, mit denen eine ähnliche Vielfalt von kommunikativen Absichten verwirklicht wird wie beim dialogischen Sprechen.

Das Prinzip der Gleichrangigkeit der produktiven Fertigkeiten wird am konsequentesten im LP Bay. Französisch (1993) oder Englisch (1993) beachtet, in denen die Lernziele für Sprechen und Schreiben nicht mehr separat zusammengestellt, sondern unter dem Begriff Texterstellung subsumiert werden. So werden z.B. für den Leistungskurs Französisch Jahrgangsstufe 12 und 13 (Seite 209) folgende Lernziele gesetzt:

- verschiedene mündliche und schriftliche Formen der Stellungnahme und der persönlichen Meinungsäußerung,
- selbständige Anwendung der Sprache wie kreatives Schreiben, Gespräch, Diskussion, Referat,
- Beschreibung, Wiedergabe, Zusammenfassung,
- Anwendung und Verwendung von Notizen.

Dieser methodischen Entscheidung liegt wohl die Überzeugung zugrunde, daß Sprechen und Schreiben produktive Fertigkeiten sind, die von gleichen Produktionsmechanismen gesteuert werden, so daß Schreiben lediglich als eine der möglichen Formen von Textproduktion betrachtet wird. Damit werden jedoch die spezifischen Merkmale der mündlichen und schriftlichen Sprachanwendung ignoriert (Bohn 1987, 235).

Eine Vorrangstellung der Lese- und Schreibfertigkeit gegenüber Hören und Sprechen findet man im LP RPf Englisch (1988, 4) für die Fachoberschule in Rheinland Pfalz mit der Begründung, daß für diese Entscheidung der Praxisbezug und die Anwendungsmöglichkeiten dieser Fertigkeiten im späteren Berufsleben ausschlaggebend seien. Als übergeordnetes Lernziel

wird die Fähigkeit genannt, sich in der Fremdsprache über Sachverhalte und Probleme allgemeiner Art und solcher aus einem Berufsfeld zu informieren und sich dazu schriftlich und mündlich zu äußern. Eine etwas andere Fertigungsgewichtung begegnet uns in den Lehrplänen für den Anfängerunterricht, in denen dem Schreiben vorwiegend lernunterstützende Funktion zum Einprägen und Einüben von Lexik und Grammatik sowie zur Vorbereitung und Festigung von Tätigkeiten in anderen Fertigungsbereichen zugewiesen wird (LP Hessen 1980, 75). Eine entgegengesetzte Position wird im LP NW Englisch vertreten, in dem empfohlen wird, möglichst von Anfang an Ganztexte schreiben zu lassen, die „eine Kontextbindung haben, aus der Adressat, kommunikatives Ziel und Zweck hervorgehen“ (1994, 184). Der Vorteil solcher Schreibaufgaben bestünde darin, daß sie Selbständigkeit und Kreativität entwickeln und somit eine individuelle Ausgestaltung des Textes zulassen und fördern, wodurch letztendlich die emotionale Dimension stärker zum Tragen kommt.

U. Karbe (1993b, 215), die die Richtlinien und Lehrpläne in den neuen Bundesländern gesichtet hat, fand in den Rahmenrichtlinien für die Grundschule in Brandenburg die Empfehlung, daß die Gewichtung des Hörens, Lesens, Sprechens und Schreibens je nach Inhalt, Themenaspekt und gewünschter Sprachhandlung von der Lehrkraft getroffen werden soll. Eine solche Festlegung ist insofern originell, als sie stärker die jeweiligen Lernbedingungen berücksichtigt und größere Freiräume für Entscheidungen über Lernziele in der Schule schafft.

Aus dem obigen folgt, daß sich in den Lehrplänen generell die Tendenz durchgesetzt hat, die produktiven Sprachfertigkeiten gleichrangig zu gewichten. Es wird nämlich ausdrücklich empfohlen, die Lerner dazu zu befähigen, daß sie die gleichen Mitteilungsabsichten sowohl mündlich als auch schriftlich formulieren können. Eine Ausnahme stellt hier der Anfängerunterricht dar, in welchem dem Schreiben generell eine lernunterstützende Funktion zugewiesen wird. Aber auch diese traditionelle Auffassung wird durch Empfehlungen zum Abfassen kommunikativ relevanter Textsorten modifiziert. Einen interessanten Vorschlag macht der Lehrplan Brandenburgs, in dem die Gewichtung der Sprachfertigkeiten dem Lehrer überlassen wird.

4.3. Emotionale Lernziele im Bereich der Schreibfertigkeit

Im Bereich der emotionalen Dimension hält P. Doyé (1989, 128) die Ziele Offenheit, Toleranz und Kommunikationsbereitschaft in der Fremdsprache für besonders wichtig, die m.E. auch für das Schreiben volle Geltung haben.

Bei der Sichtung der meisten Lehrpläne stellt man fest, daß neben der Schreibfähigkeit die Bereitschaft, sich schriftlich zu äußern, als explizites Lernziel ausgewiesen wird. Diese Entscheidung wird wohl damit begründet, daß sich die Lerner zumindest kommunikativ nicht gewachsen fühlen, sich der Herausforderung von Schreibsituationen und -aufgaben zu stellen und besonders dann Unbehagen verspüren, wenn ihre noch mangelnde sprachliche Kompetenz nicht ausreicht, alles so differenziert und sachgerecht versprachlichen zu können, wie sie es gerne möchten. Diese enttäuschenden Erfahrungen bei Schreibversuchen, die noch zusätzlich durch Leistungsdruck (vor allem fehlerfrei zu schreiben), Fehlerkorrekturen, Angst vor Beurteilung und eventuell schlechten Noten verstärkt werden, wirken sich auf die Schreibmotivation negativ aus, so daß in extremen Fällen die Schreibbereitschaft bei den Lernern ausbleiben kann oder die erbrachten Leistungen weder inhaltlich noch sprachlich zufriedenstellend sind. Wenn also die Schreibbereitschaft keine Selbstverständlichkeit ist, da sie sich nicht automatisch als Nebenprodukt bei Grammatik- oder Sprechübungen bzw. aus einer konkreten Schreibaufgabe entwickelt, muß sie konsequent und systematisch aufgebaut werden. Die Schreibmotivation gehört somit zu den wichtigsten Voraussetzungen, selbständige Schreibaktivitäten zu initiieren.

Die Bereitschaft, sich schriftlich zu äußern, kann durch unterschiedliche Schreibimpulse gefördert werden, so z.B. durch Anregungen zur Auslegung sprachgebundener Verstehensvorgänge wie Interpretation, Kommentar, Sinnfindung u.a. (vgl. Hellwig 1990, 341), durch Zustände der affektiven oder intellektuellen Erregung/Irritation/Betroffenheit, deren Auslöser ungewöhnliche Dinge oder Situationen sind, die die Lerner ästhetisch faszinieren, intellektuell interessieren und zu Reaktionen veranlassen (vgl. Kästner 1996, 210, Fußnote 23). Bei diesen motivierenden Maßnahmen geht es darum, das Potential der rechten Hirnhälfte, von der affektive und emotionale Reize verarbeitet werden, in den schriftlichen Äußerungsprozeß mit einzubeziehen. Zur Aktivierung der rechten Hemisphäre werden Texte verschiedener medialer Fassungen (d.h. kunsthaltige Texte meist poetischer Art, Musikwerke, Werke der bildenden Kunst, Film u.a.) eingesetzt, die folgende Kriterien zu erfüllen haben (Gienow/Hellwig 1996, 7):

- „Der Text muß mehrdeutig, bedeutungsgeschichtet und deutungs offen sein; dann wird er individuelle — auch kontroverse — Interpretationsvarianten herausfordern und einleiten.
- Er muß Besonderes, Ungewöhnliches und Unwahrscheinliches, etwas Rätselhaftes und Problemhaltiges bieten; dann wird er fesseln, neugierig machen, Fragen und Mutmaßungen auslösen sowie Vorstellungskraft und Denken bewegen.
- Er muß die allgemeine Lebenspraxis und -erfahrung, „Suchbewegungen“ (Ziele) und Selbstfindungsprozesse der Lerner so weit wie möglich betreffen; aber er muß auch nachvollziehbar zukunfts trachtige, alternative und fremde Perspektiven vermitteln; dann sind „Anbindung“ und individuelle Sinnbildung in Intensität und Tiefe möglich.“

Nach der Auffassung der zitierten Autoren erfüllen diese Kriterien hauptsächlich ‚kunsthaltige‘ Texte. Dagegen nicht ‚kunsthaltigen‘ Texten fehle diese inspirierende Kraft.

Eine weitere Voraussetzung dafür sind Offenheit im Ausdruck von Überzeugungen, Empfindungen, Gefühlen, Erwartungen, Wünschen, Meinungen, intimen Vorstellungen und persönlichen Lebenserfahrungen, Selbständigkeit im Vollzug affektiver, personenbezogener, spielerisch-ästhetischer Schreibakte (vgl. LP NW Englisch 1994, 87; Hermanns 1988) sowie Toleranz, die von allen am Unterricht Beteiligten — Lehrern und Schülern — gegenüber den Schreibversuchen, besonders den weniger gelungenen, geübt werden soll. Dementsprechend wird empfohlen, Texte schreiben zu lassen, die den Erfahrungen und Interessen der Schüler entsprechen und in unmittelbarem Zusammenhang mit Erlebtem, Empfundener, Gehörtem, Beobachtetem oder Gelesenem stehen. Stereotype Aufgabenstellungen oder zu stark durch Vorgaben gelenkte Schreibtätigkeiten können dagegen das Gegenteil bewirken, d.h. ein geringes Maß an Flexibilität, Kreativität und Engagement (Mummert 1991, 51).

Ein weiteres emotionales Lernziel ist die Verantwortung für den eigenen Text (LP NW Englisch 1994, 87). Den Schülern soll nämlich beim Schreiben bewußt gemacht werden, daß sie einen Text nicht mehr verändern können, wenn sie ihn einmal aus der Hand gegeben haben. Es ist insofern wichtig, als Schüler wenig bereit und oft nicht in der Lage sind, den von ihnen einmal verfaßten Text zu bewerten und gegebenenfalls zu überarbeiten. Deshalb liefern sie ihre ersten Schreibentwürfe als Endprodukte ab, ohne die Texte auf ihre inhaltliche, formale und sprachliche Korrektheit und Adäquatheit sowie auf die Adressatenbezogenheit hin zu überprüfen.

Aus der Sichtung der Lehrpläne folgt, daß die Ziele im emotionalen Bereich in ihrer Bedeutung für den Lernerfolg anerkannt werden und eine immer deutlichere Explizierung erfahren.

4.4. Die zu beherrschenden Textsorten im Bereich der Schreibfertigkeit

Kommunikationssituationen im öffentlichen und privaten Leben werden mit Hilfe unterschiedlicher Textsorten bewältigt, die den gegebenen Schreibabsichten entsprechen und für die sprachliche, inhaltliche und formale Konventionen gelten. Abweichungen davon können dagegen den Kommunikationsprozeß erschweren oder weitgehend beeinträchtigen. Demzufolge muß auch das Textsortenwissen, das die Kenntnis der sprachlichen Konventionen der Zielsprache und die spezifischen Konventionen der schriftlichen Kommunikation umfaßt, zum grundlegenden Lernziel gesetzt werden. Da also geschriebene Texte stets adressatenbezogen sind und je nach Inhalt und Mitteilungsabsicht einer bestimmten Form genügen sollten, ist es wichtig, die zu erwerbenden Textsorten in den Lehrplänen zu nennen. Dadurch wird es möglich, die Formulierungsversuche der Lerner nicht nur sprachlich, sondern auch produktbezogen zu unterstützen, indem Textschemata bewußt gemacht und folglich das notwendige Textsortenwissen vermittelt wird. Dabei ist davon auszugehen, daß Lerner ein meist individuell ausgeprägtes Textsortenwissen haben, das jedoch nicht explizit abrufbar ist (LP NW Englisch 1994, 50).

Auf der Ebene der übergeordneten Lernzielsetzungen wird in den Lehrplänen empfohlen, vorwiegend jene Schreibformen lernen zu lassen, die von pragmatisch-kommunikativem Wert sind bzw. Kreativität erfordern (LP Österreich 1986, 102). Wegen der großen Vielfalt von Textsorten und der Tatsache, daß in Alltagssituationen nur eine geringe Zahl davon tatsächlich gebraucht wird, ist zu erwarten, daß in den Lehrplänen diejenigen genannt werden, die für die Belange des FSU und die zukünftigen außerschulischen Kommunikationsfelder benötigt werden. Die einzelnen Lehrpläne geben darüber mehr oder weniger ausführlich Auskunft. In vielen Lehrplänen wird außer dem Brief keine andere Textsorte explizit genannt. Stattdessen verweisen die Empfehlungen auf sprachliche Aspekte, die Textlänge und -komplexität bzw. das Schreibthema, wie etwa: Lerner sollen einfache Texte, elementare Textformen erstellen, kurze, zusammenhängende Mitteilungen zu im Unterricht behandelten Themen bzw. aus dem persönlichen Lebensbereich abfassen, eigene oder vorgegebene kommunikative Absichten oder einzelne Aussagen z.B. zur Person, Familie usw. selbständig

ausformulieren. Wenig dienlich für die Lehrer sind auch Informationen der folgenden Art wie „schriftliche Formen der Wiedergabe des Inhalts, der Stellungnahme und der persönlichen Meinungsäußerung“ (LP Bay. 1992, 203). Für die Formulierung konkreter Lernziele sind sie nämlich zu abstrakt.

Andere Lehrpläne nennen hingegen nicht nur die Textsorte, sondern erweitern die Information durch Angaben über deren Verwendungszweck oder Inhalt. So wird z.B. zu der Textsorte ‚Mitteilung‘ eine Angabe über mögliche Inhalte, z.B. Termin, Verabredung, Einladung, Hinweis, Angaben zur Person u.a. gemacht. Bei der Textsorte ‚Beschreibung‘ wird der Beschreibungsgegenstand wie etwa Person, Produkt, Örtlichkeit, Vorgang, Erlebnis, Sachverhalt genannt; die Textsorte ‚Essay‘ wird charakterisiert durch Merkmale wie narrativ, imaginativ, expositiv, reflexiv und argumentativ“ (LP Österreich 1989, 145).

Eine Sichtung der in den Lehrplänen empfohlenen Textsorten ergibt folgenden Katalog:

- informelle Briefe persönlichen Inhalts,
- formelle Briefe (Anfragen, Hotelbuchung, Beschwerdebrief, berufliche Kontakte, Leserbriefe),
- Geburtstags-, Urlaubs-, Weihnachtsgrüße u.a.,
- Mitteilungen (Postkarte, Informationsbestätigung, Auskunfterteilung),
- Aussagen zu Bildern, Bildsequenzen oder Situationen,
- Stellungnahmen (Kommentar, Glosse, Interpretation),
- Beschreibungen,
- Notizen für den eigenen Gebrauch (Stichwortnotizen),
- Anzeigen,
- Zeugenaussagen,
- appellative Texte (Flugblätter, Werbetexte, Werbeprospekte),
- Bewerbungen,
- Lebenslauf und Kurzbiographie,
- Protokolle (zu Themen und Inhalten des Unterrichts),
- Thesenpapiere,
- Handlungsablaufberichte,
- Resümee,
- Essay, Referat,
- Formulare,
- kunstartige Texte (z.B. Gedichte).

Dieser Katalog legt folgende Schlußfolgerungen nahe:

1. Auf den ersten Blick bekommt man den Eindruck, daß sich die Liste der zu erwerbenden Textsorten im Bereich der Schreibkompetenz weitgehend

an der Spezifik und Vielfalt der realen außerschulischen Schreibsituationen und -anlässe orientiert, was an sich positiv zu bewerten ist. Andererseits läßt sich eine Dominanz von Sach- und Gebrauchstexten feststellen, während Textsorten, in denen die Lerner ihre Empfindungen und Wertungen subjektiv ausdrücken können, stark unterrepräsentiert sind. Dieser Umstand kann sich u.E. negativ auf die Schreibbereitschaft, die Freisetzung der Kreativität und schließlich auf die Qualität der zu schreibenden Texte auswirken.

2. Bei einer näheren Betrachtung der empfohlenen Textsorten fällt auf, daß in den Lehrplänen nicht klar zwischen Textsorte und Schreibaufgabe unterschieden wird. So sind z.B. Aussagen zu Bildern, Bildsequenzen oder Situationen keine Textsorte, sondern Schreibaufgaben, die je nach sprachlicher Form und dem Darstellungsmodus den Charakter einer Interpretation, Beschreibung, Geschichte, eines Kommentars oder einer Mischform haben können. Außer der Textform können sich die Aussagen im Hinblick auf die vollzogenen bzw. zu vollziehenden Sprachhandlungen unterscheiden und eine Dominanz von Feststellungen, Benennungen, Wertungen, Mutmaßungen, Stellungnahmen aufweisen.

3. In der Liste befinden sich Textsorten, die in ihrer Struktur unterschiedlich komplex sind und somit an die Schreibenden differenzierte Anforderungen hinsichtlich des Textaufbaus, des Sprachniveaus und des Formulierungsaufwandes stellen. So gibt es auf der einen Seite Textsorten wie Geburtstags-, Urlaubs-, Weihnachts- und Neujahrsgrüße oder Formulare, die sich durch hochgradige konventionalisierte Formen, begrenztes lexikalisches Inventar und geringe schöpferische Leistung auszeichnen. Auf der anderen Seite finden sich Textsorten wie Referat, Stellungnahme, Resümee, Zeugen-aussagen oder Essay, für die eher das Gegenteil gilt. Kennzeichnend für sie ist nämlich der komplexe Textaufbau mit mehreren Ebenen (der Makro-, Medio- und Mikroebene vgl. Engel 1988, 103) und mit jeweils spezifischen zugrundeliegenden Produktionsregeln. So setzt z.B. die von allen Lehrplänen empfohlene Zusammenfassung in der Tat komplexe kognitive Rezeptions- und Produktionsleistungen voraus, mit denen ein Text inhaltlich auf seine Relevanz hin erschlossen und in eine andere textuelle Form reproduziert wird (vgl. Wrobel 1995, 151). Da ein Teil der zu erwerbenden Textsorten keine standardisierten, sondern sprachlich, kognitiv und kompositionell anspruchsvolle Schreibaufgaben mit spezifischen Problemlösungen darstellen, für die eine hohe Formulierungsselbständigkeit und ein umfangreiches kompositionelles Wissen erforderlich sind, gehen sie weit über geläufige Formulierungsroutinen hinaus und werden wegen der ihnen innewohnenden Komplexität in den Lehrplänen erst für die fortgeschrittene Sprachstufe bzw. entsprechende Leistungskurse zur Vermittlung und Einübung empfohlen. Für

deren gezielte Vermittlung wären also textsortenspezifische Lernziele notwendig, mit denen die Komponenten der Formulierungskompetenz erfaßt wären. Leider geben die gesichteten Lehrpläne keine systematischen Informationen darüber.

4. Weiterhin läßt sich in den Lehrplänen eine auffallende Vernachlässigung der kreativen (fiktiven) Schreibformen auf Kosten der eher reproduktiv-variierten feststellen. Ein möglicher Grund dafür liegt wohl in der Überzeugung, daß im Grundstudium die Vermittlung sprachpraktischer Fertigkeiten und das funktionale Schreiben (also Sach- und Gebrauchstexte) Vorrang vor Schreibübungen haben sollen, in denen freie, fiktive, kunstartige Texte ohne praktische Anwendung entstehen (vgl. LP RPF Englisch Klassen 7–9/10, 1984, 48). Eine solche Entscheidung kann bewirken, daß der schöpferische, sprachfördernde und affektive Charakter der kreativen Schreibversuche ignoriert und für die Entwicklung der Schreibkompetenz nicht zunutze gemacht wird. Übersehen wird nämlich die Tatsache, daß das Erstellen fiktiver, kunstartiger Texte auch sprachlich und stilistisch förderlich ist, denn es stellt eine intensive Spracharbeit dar, für die Synonymsuche, Vergleich von Ausdrucksmöglichkeiten, Streben nach adäquatem Ausdruck u.a.m. typisch sind.

Eine andere Ursache dafür kann darin gesehen werden, daß der Begriff ‚Kreatives Schreiben‘ in den Lehrplänen nicht definiert ist und sich wegen seines offenen Charakters einer Operationalisierung entzieht. Wenn also die traditionellen, inhaltlichen und formalen Vorgaben dafür entfallen, müssen stattdessen unkonventionelle Formen der Anregung zum kreativen Schreiben sowie der Auseinandersetzung mit den Schreibprodukten eingesetzt werden, die in die Lehrpläne noch keinen Eingang gefunden haben. Eine positive Ausnahme stellt hier nur der LP NW Englisch (1994, 184 ff.) dar, in dem die Lehrer durch zahlreiche Übungsvorschläge zu kreativen Schreibversuchen mit Schülern ermutigt werden.

Karbe (1993a, 4), die die Fachliteratur zur Kreativität sichtete, nennt folgende Eigenschaften für kreatives Handeln: etwas Neues, Originelles schaffen, selbständig Fragestellungen entdecken und vielfältige Lösungswege erproben, analysieren, systematisch, flexibel sein, analoge Schlüsse ziehen und divergent denken. Die Voraussetzung für schöpferische Prozesse sei allerdings „eine ausreichende Anzahl kognitiver Elemente im Bewußtsein“ (ibid.). In bezug auf sprachliche Äußerungen hält Hellwig (1990, 351) nur diejenigen für kreativ, die „ausgesprochen persönlich-eigenständige Formulierungen“ darstellen, „Empfinden und Denken verbinden und einen Hauch von Expressivität und Literarisch-Bildhaften verraten“.

Anderenfalls kann man eher von Differenziertheit im Ausdruck sprechen, der über elementare fremdsprachliche Fähigkeiten hinausgeht, und eine Ten-

denz zu Variabilität, Angemessenheit und Flüssigkeit des Ausdrucks (Zahl verschiedener lexikalischer Einheiten zu deren Gesamtzahl, Variation der Inhaltswörter, kohäsive Ausdrücke, Vielfalt von Sprachhandlungen, wie etwa Werten, Reflektieren, Benennen, Beschreiben) aufweist. Nach Götz/Mühlmann (1988, 522) sind Lerner kreativ, wenn sie bei der Texterstellung für sie selbst „neuartige Ideen, Ausdrucks- und Gestaltungsmittel, textsorten- und adressatenbezogene Umformungen“ verwenden. Demzufolge wird im FSU kreatives Schreiben immer dann geübt, wenn Texte vervollständigt, verändert, erweitert bzw. neue Texte geschrieben werden (Mühlmann 1992, 178). Dieser Auffassung ist entgegenzuhalten, daß sich der Schreibende sogar im letzteren Fall klischeehafter, fertiger Wendungen (meist aus der Muttersprache übertragener) und verbrauchter Metaphern bedienen kann, so daß man solche Texte kaum für kreativ halten kann.

Aus dem Gesagten folgt zum einen, daß Mühlmann nicht eindeutig zwischen Variabilität im sprachlichen Ausdruck und Kreativität unterscheidet. Ein Grund dafür ist wohl der, daß er übersehen hat, daß beide Aspekte des sprachlichen Formulierens stark miteinander korrelieren, so daß der Anteil kreativer Momente im Schreibprozeß unterschiedlich groß sein kann. Er ist am kleinsten bei reproduktiv-variiierenden bzw. stark gelenkten, und am höchsten bei vollkommen selbständig zu bewältigenden Schreibaufgaben, in denen die von Hellwig genannten Aspekte: eigene Bildsprache, unverbrauchte Metaphern, Wendungen und Sprachstrukturen mit lyrischen oder narrativen Wirkungen (möglichst voll) zur Geltung kommen. Aus diesem Grunde ist es schon wichtig, Kreativität von anderen Aspekten des sprachlichen Ausdrucks präziser zu unterscheiden.

Außer dem Begriff ‚Kreatives Schreiben‘ werden in der Fachliteratur die Begriffe ‚freies Schreiben‘ und ‚persönliches Schreiben‘ verwendet, mit denen affektive, spielerisch-ästhetische Komponenten des Schreibens oder der weitgehende Verzicht auf traditionelle Schreibvorgaben hervorgehoben wird. So liegt nach Mummert (1991, 5) freies Schreiben dann vor, wenn eine Schreibaufgabe frei von lenkenden Auflagen, Aufgaben, Redemitteln und Vokabeln ist und die Lerner keinen Leistungsdruck und keine Angst vor Beurteilung empfinden. Demnach sind die Lerner frei in der Wahl der Textsorte und der Arbeitsform (Einzel- oder Gruppenarbeit). Der sprachliche Ausdruck muß nicht unbedingt die Form vollkommen ausformulierter Sätze haben, und den eventuellen Vorlagen (z.B. poetischen Texten) kommt lediglich die Funktion einer Schreib Anregung, eines Themenangebots bzw. eines Musters zur literarischen Nachahmung zu, das eventuell (auch spielerisch) verändert werden kann (Mummert 1989, 19; Hellwig 1991). Persönliches Schreiben ist eine Art des Freien Schreibens, in dem der Schwerpunkt auf

der affektiven Seite des verbalen Ausdrucks liegt. Das heißt, daß die Lerner das schreiben, was sie empfinden, fühlen, fürchten, wünschen, wollen, und daß sie sich oft einer künstlerischen Form bedienen (Mummert 1991, 5; Hermanns 1988, 57). Die konsequente Einbeziehung der affektiven Momente in den Schreibprozeß reduziert die rein kognitiven linkshemisphärischen Verarbeitungsmechanismen zugunsten von Verarbeitungsstrategien, an denen beide Gehirnhälften ihren Anteil haben, so daß in den Schreibprozeß auch erwünschte Elemente wie individuelle Phantasie, (Bilder)Sprache und innerer Rhythmus einen stärkeren Eingang finden (Kästner 1996, 194). Sie prägen die Originalität eines Textes und machen ihn lesenswert.

5. Im Gegensatz zu kreativen Schreibformen im obigen Sinne ist funktionales Schreiben durch Normen und Schreibrollen geprägt, die weitgehend durch sprachliche Routine und Formulierungsroutinen zu bewältigen sind. Sprachliche Routine beruht in solchen Fällen darauf, daß kommunikative Aufgaben nicht gelöst, sondern routinemäßig erledigt werden, indem sprachliche Muster befolgt, verbale Stereotype reproduziert, standardisierte Muster und Strategien aus dem Gedächtnis aktiviert und abgerufen werden (Stein 1995, 114). Der Rückgriff auf sprachliche Routinen ist für die Textproduktion insofern wichtig, als es den Formulierungsprozeß entlastet und die Planungskapazität für weitere Äußerungen freisetzt (Stein 1995, 275). Aus diesem Grunde ist es wichtig, daß die Lerner Einblicke in den Aufbau einzelner Textsorten, insbesondere der stark konventionalisierten, bekommen, der je nach Grad der Konventionalisierung spezifische Produktionsregeln erfordert.

6. Der oben zusammengestellte Katalog enthält Textsorten mit eindeutig definierbaren Funktionen (Textilokutionen) und mehr oder weniger expliziten Textschemata, die bei der Textherstellung unbedingt zu beachten sind. Deshalb ist es wichtig, das Wissen um die spezifischen Textmerkmale und -abläufe zum expliziten Lernziel zu setzen. Die letzte Bemerkung erfordert vom Fremdsprachenlehrer ein fundiertes Textsortenwissen, damit er kompetent die Textherstellung vermitteln kann. Es soll u.a. folgende Aspekte umfassen:

- formale Merkmale der jeweiligen Textsorte und ihrer Varianten,
- Textstrukturierungsmuster,
- Formulierungsstrategien,
- formelhafte Textsegmente,
- Routineausdrücke und -formeln sowie,
- methodische Maßnahmen zur Initiierung starker Schreibmotivation, und vor allem zur Initiierung kreativer Schreibprozesse.

Deshalb ist es im FSU relevant, bei der Textarbeit formale Textaspekte wie Form, Aufbau, Routineformeln, sowie die sprachspezifischen Realisationen von Sprachhandlungsmustern anzusprechen und die kulturspezifischen Schreibtraditionen zu vergleichen und zu reflektieren, um auf dieser Grundlage ein explizites Textsortenwissen bei den Lernern aufzubauen.

4.5. Curriculare Empfehlungen zur textuellen Progression

Wegen der unterschiedlichen sprachlichen, kompositionellen und schöpferischen Anforderungen, die die Textsorten an die Schreiber stellen, ist es wichtig, eine textuelle Progression festzulegen, wonach die Lerner je nach ihrem Sprachniveau geeignete Textsorten zu schreiben hätten. Die ersten Versuche des selbständigen Schreibens haben — wie Börner (1989, 351) pessimistisch ausführt — erst nach mindestens drei Lernjahren eine Erfolgchance, denn bis dahin sind die Probleme der fremdsprachigen Formulierung und des Ausdrucks noch zu groß. Eine entgegengesetzte Auffassung vertritt Mummert (1989, 22), die nachzuweisen versucht, daß Lerner bereits nach einem halben Jahr mit spielerischen Verfahren selbst Texte verfassen können. Ihr Schreibkonzept beruht auf zwei Komponenten, dem persönlichen und freien Ausdruck innerhalb einer vorgegebenen künstlerischen Form (S. 17). Hinzu kommt das spielerische Experimentieren mit Redemitteln und ein bewußter Verzicht auf formal-grammatische Aspekte, soweit die gewählte Textform dies erlaubt, weil auf diese Weise die Schreibenden von der Angst befreit werden, Fehler zu begehen. Eine Schreibaufgabe, die gleichzeitig unterschiedliche mentale Fähigkeiten, z.B. grammatische Korrektheit und eine Problemlösung erfordert, stellt so hohe Anforderungen an den Schreibenden, daß sowohl der Schreibprozeß als auch der erstellte Text stark beeinträchtigt sind (vgl. Kästner 1996, 87). Außerdem hebt Mummert (1989, 19) hervor, daß das Verfassen eigener literarischer Texte „die Rezeption und Produktion auf optimale Weise miteinander verbinde und voneinander trenne“, was man als Merkmal der Prozeßorientierung betrachten kann. Wegen der Anlehnung an literarische Vorlagen kann man jedoch Mummerts Konzept der Schreibförderung trotz seiner zahlreichen und unbestrittenen Vorteile nur auf eine beschränkte Anzahl von Textsorten anwenden, denn funktionale Textsorten stellen andere Anforderungen an den Produktionsprozeß.

Sichtet man die Lehrpläne auf Empfehlungen zur textuellen Progression, so werden nur im LP NW Englisch (1994, 86) hierzu ausführliche Angaben

gemacht. Danach sollen z.B. in den ersten 2 Lernjahren folgende Textsorten geschrieben werden:

a) im Bereich der privaten schriftlichen Kommunikation in Alltagssituationen:

Geburts-, Urlaubs- Weihnachtsgrüße, Einladungen und Dankschreiben, persönliche Notizen, Briefe und Anweisungen,

b) im Bereich der öffentlichen schriftlichen Kommunikation:

Briefe an Institutionen im fremdsprachigen Ausland zum Einholen von unterschiedlichen Informationen,

c) im Bereich der unterrichtsgebundenen Schreibanlässe: Festhalten von Unterrichtsergebnissen, schriftliche Hausaufgaben.

Dieselben Textsorten im privaten Bereich sind auch noch für das 3. und 4. Lernjahr vorgesehen. Der Unterschied liegt jedoch darin, daß die Lerner die immer komplexeren Schreibaufgaben mit einem differenzierteren Repertoire an Ausdrucksmitteln selbständiger zu bewältigen lernen. Im Bereich der öffentlichen Kommunikation und in Situationen des schulischen Lernens sollen dagegen weitere Textsorten, wie etwa Bewerbung, Lebenslauf, Protokolle oder Kurzberichte zu Themen und Inhalten des Unterrichts, Thesepapiere für eine Diskussion, Zusammenfassungen u.a. erschlossen werden (LP NW Englisch 1994, 126).

In anderen Lehrplänen wird weder eine textuelle Progression noch eine Gewichtung der Textsorten für unterrichtliche Zwecke erwogen. Stattdessen werden hierfür grammatische, quantitative und methodische Empfehlungen gegeben, wie etwa vornehmlich parataktischer Satzbau vs. zunehmend hypotaktischer Satzbau, kurze und erweiterte vs. umfangreiche Sach- und Gebrauchstexte, weitgehend gelenkt vs. abnehmender Grad der Lenkung (vgl. LP RPF Englisch Klassen 7—9/10, 1984, 48). Damit werden jedoch keine textsortenspezifischen Merkmale, sondern Aspekte der Sprachanwendung, der Schreiblenkung und des Textumfangs erfaßt. Folgt man den Ausführungen in Heinemann/Viehweiger (1991, 169), wonach nahezu alle Sprecher/Schreiber über ein aktives und passives Textmusterwissen bei häufig frequentierten Textsorten verfügen, wie etwa Privatbrief, Entschuldigung, Anzeige, und berücksichtigt man, daß der Schreiberfolg davon abhängt, inwiefern „der Schreiber in der Lage ist, komplexe Formulierungsmuster zu aktivieren und für seine Textgestaltungsaufgabe fruchtbar zu machen“ (S. 233), so wäre zu erwarten, daß die Lehrpläne entsprechende Empfehlungen zu den produktiv und rezeptiv zu beherrschenden Textsorten geben. Leider finden wir keine konkreteren Hinweise dazu. Die Lehrpläne empfehlen in der Regel unsystematisch ein paar Textsorten zum Einüben für die jeweiligen Lernjahrgänge und suggerieren damit, daß das Problem auf diese Weise gelöst wird.

4.6. Lernzielexplizierung im Bereich der Schreibfähigkeit

Aus dem globalen Begriff ‚Schreiben‘ geht nicht hervor, wie komplex die schriftliche Kompetenz ist und aus welchen Komponenten sie besteht. Geht man davon aus, daß das Schreiben einerseits aus automatisierbaren Teilfertigkeiten und andererseits aus dem Vermögen zu deren kreativen Gebrauch besteht, so müssen in den Lehrplänen die einzelnen Qualifikationen als Lernziele expliziert werden, die das Endverhalten der Schüler nach Durchlaufen des Lehr-Lern-Prozesses unter bestimmten Lernbedingungen charakterisieren. Dies ist umso wichtiger, als daß man im FSU die Schreibkompetenz wegen ihrer Komplexität nur selektiv und progressiv entwickeln kann.

4.6.1. Schreibziele in nicht prozeßorientierten Lehrplänen

Die Beschreibung und Analyse der Schreibziele wollen wir damit beginnen, daß wir zunächst die Zielsetzungen ausgewählter traditioneller Lehrpläne darstellen und sie anschließend in einer Liste zusammenstellen und kommentieren.

Für die ausführliche Darstellung der Schreibziele wurden die seit den 80er Jahren geltenden Lehrpläne aus Rheinland-Pfalz gewählt, in denen uns noch keine prozeßorientierten Ansätze begegnen. So werden z.B. im Lehrplan Englisch für Fachoberschulen (LP RPf 1988, 7 f.) folgende Schreibziele gesetzt:

- alle produktiv verfügbaren lexikalischen Elemente einschließlich ihrer Flexion fehlerfrei schreiben,
- Äußerungen grammatisch richtig und lexikalisch angemessen formulieren,
- textgebundene und textübergreifende Fragen schriftlich beantworten,
- eine zusammenfassende Inhaltsangabe eines erarbeiteten Textes erstellen,
- Fragen zu einem unbekannten Text aus einem behandelten Thema beantworten,
- eine begründete Stellungnahme zu Problemen eines behandelten Themas abgeben.

Für die Orientierungsstufe sieht der LP Englisch RPf (1988, 36) folgende Ziele vor, wenn auch das Schreiben auf dieser Spracherwerbsstufe in erster Linie auf das Festhalten der Unterrichtsergebnisse und die schriftliche Fixierung mündlicher Äußerungen beschränkt bleiben soll (S. 50):

- durch weitgehende Lenkung (Lehrbuch, Tafelanschrieb, Notizen) kurze Sach- und Gebrauchstexte zu konkreten Sachverhalten erstellen, die Gegenstand des Unterrichts sind oder waren,
- Wegbeschreibungen, Personenbeschreibungen, kurze Benachrichtigungen, kurze Unfallberichte verfassen,
- persönliche Mitteilungen wie Postkarten, persönliche Briefe, Leserbriefe, Einladungen usw. schreiben,
- kurze Geschichten und Teile von Geschichten nach vorgegebenen Stichwörtern, Bildsteuerung, Vorgabe des Geschichtenanfangs oder -endes verfassen,
- kurze Sachtexte umformen.

Erst ab Klassenstufen 7 bis 9/10 (LP RPf Englisch (Klassen 7—9/10 1984, 37 und 48) soll das Schreiben nach der in diesem Lehrplan vertretenen Auffassung immer mehr an Bedeutung gewinnen. Das sieht man einerseits an der hohen Anzahl der zu erlernenden Textsorten (Hotelbuchungen, einfache Bedienungseinleitungen, Reisebericht, persönlicher Brief, Leserbrief, Beschwerdebrief, Lebenslauf, Zusammenfassungen und persönliche Stellungnahmen zu erarbeiteten Sachverhalten, Fixierung der Ergebnisse von Textarbeit, Geschichten bzw. Teile von Geschichten) und andererseits an dem immer größeren Textumfang sowie den sprachlich immer komplexeren Ausformulierungen. Dabei sollen sprachliche, inhaltliche und formale Vorgaben bei der Textproduktion sukzessiv reduziert werden und ab Klasse 9 die Gelegenheit gegeben werden, Texte ohne jegliche Vorgaben verfassen zu lassen. Gelegenheiten zum kreativen Schreiben seien nur in geringem Maße zu bieten. Außerdem werden folgende Themenbereiche für die Schreibaufgaben genannt: Gesellschaft, Politik, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft/Technik, Alltag, Kultur, zu denen die Schüler Sach- und Gebrauchstexte mit einschließlich begründeter Stellungnahme schreiben sollen. In der Sekundarstufe II (LP RPf Englisch 1983, 13 f. und 28) werden folgende Schreibziele gesetzt, von denen ein Teil für Leistungskurse gilt:

- den Inhalt gelesener oder gehörter Texte zusammenfassen,
- visuelle Vorlagen in Texte in Form von Beschreibungen oder Kommentierung umsetzen,
- Texte bzw. Textteile paraphrasieren bzw. umwandeln,
- Sachverhalte und Probleme in verständlicher Form darstellen und ggf. argumentierend und/oder kommentierend dazu Stellung nehmen,
- Gebrauchstexte wie Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, (Geschäfts-)Brief abfassen,
- eine Textzusammenfassung erstellen,
- Informationen deutlich strukturiert und verständlich weitergeben,
- eine längere schriftliche Ausarbeitung wie Protokoll oder Referat erstellen,
- eine Facharbeit schreiben.

Aus der Sichtung anderer Lehrpläne ergibt sich folgender Katalog von Teilqualifikationen, die im Rahmen der Schreibentwicklung erworben werden sollen:

- Wörter, Sätze und kurze Texte im Rahmen des Grundwortschatzes zügig und duktusgerecht ab- bzw. nach Diktat oder aus dem Gedächtnis niederschreiben (Beherrschung der Rechtschreibung),
- Texte ab-, nach- oder niederschreiben,
- Formulare ausfüllen,
- Schreibleistungen mit Hilfe des Wörterbuchs/Wörterverzeichnisses auf ihre sprachliche Richtigkeit hin selbständig kontrollieren,
- Textstellen markieren,
- Fragen zu gehörten und gelesenen Texten beantworten,
- Textzitate zu bestimmten Fragestellungen systematisch zusammenstellen,
- Aussagen zu einem Thema sammeln,
- bekannte Texte anhand vorgegebener Fragmente rekonstruieren,
- Gliederungen und Kerngedanken von vorgestellten Texten formulieren,
- eigene schriftliche Äußerungen inhaltlich gliedern,
- Gedanken gliedern und ordnen,
- Gehörtes und Gelesenes festhalten,
- Unterrichtsergebnisse festhalten,
- gehörte und gelesene Texte wiedergeben,
- brieftypische Wendungen beherrschen,
- Gesichtspunkte inhaltlich umformen,
- die Darstellungsform wechseln (Wechsel der Textart),
- Inhalte mit Hilfe von Ausweichstrategien (z.B. Umschreibungen) umformulieren,
- Notizen machen und verwerten,
- persönliche Urteile und begründete Stellungnahmen zu behandelten Themen und Texten formulieren,
- eigene Einfälle und Gedanken formulieren,
- eine kommunikative Absicht ausformulieren,
- eine Erzählung fortsetzen, einen Erzählkern ausbauen,
- kurze Szenen verfassen,
- Varianten zu gehörten oder gelesenen Geschichten verfassen,
- längere und komplexe Gedankengänge entwickeln,
- Stichworte und Notizen zu einem Essay ausarbeiten.

Betrachtet man die oben angeführten Schreibziele, so drängen sich folgende Fragen auf:

1. Ein großer Teil der ausgewiesenen Lernziele ist nicht schreibspezifisch, sondern sie können auch mündlich realisiert werden, wie etwa Fragen beantworten, Gelesenes oder Gehörtes wiedergeben oder Stellung nehmen.

An dieser Stelle stellt sich also die Frage, worin der qualitative Unterschied zwischen diesen Realisierungsvarianten bestehen soll. Leider finden wir in den Lehrplänen keine Antwort auf diese wohl berechtigte Frage. Vielleicht soll es darum gehen, daß die schriftlichen Leistungen genauer kontrolliert werden können oder daß sie sich durch größere Genauigkeit und Geschlossenheit in der Äußerungsform auszeichnen sollen, wenn man von der feststehenden Rolle des Schreibens absieht.

2. Die meisten Lernziele sind produktbezogen, d.h. sie legen das Schreibprodukt (die Textsorte) genau fest, wie etwa Hotelbuchung, Beschwerdebrief, Lebenslauf u.a. Ein Teil davon weist, wie die vorher erwähnten, charakteristische, und ein anderer Teil keine spezifischen Textsortenmerkmale auf, wie etwa Notizen, Wegbeschreibung, kurze Szene oder Geschichte. Bei solchen curricularen Angaben werden Textsorten mit Textthemen oder Schreibaufgaben verwechselt.

3. Die produktbezogenen Lernziele geben keine Hinweise darüber, worin der Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Schreibaufgabe besteht, welches Textsortenwissen und welche Texterstellungsstrategien vorausgesetzt werden. Sieht man sich die Lernziele unter dem Blickwinkel der jeweils zu vollziehenden Leistungen an, so sind die Unterschiede vor allem auf der kognitiven Ebene anzusiedeln. Schreibaufgaben der Art: Textstellen markieren, Fragen beantworten, Gelesenes schriftlich festhalten, Texte rekonstruieren, sind kognitiv weniger anspruchsvoll als ein Textsortenwechsel, das Umschreiben von Inhalten oder die Entwicklung eigener längerer Gedankengänge, da besonders bei offenen Schreibaufgaben der Inhalt konzeptionell nicht fertig vorliegt, sondern meist simultan mit der sprachlichen Texterstellung erarbeitet werden muß. Damit sie gelingen kann, werden nicht nur gute Sprachkenntnisse, sondern auch komplexe Denkleistungen, wie die Fähigkeit zu Analyse, Synthese, Transfer, Bewertung, Kreativität sowie komplexe Schreibhandlungen wie Darstellen, Explizieren, Komprimieren, Beurteilen, Ergänzen, Erweitern, Veranschaulichen, u.a.m. vorausgesetzt. Aus diesem Grunde werden produktbezogene Lernziele allein dem Schreibprozeß nicht gerecht, weil sie die Komplexität des Schreibprozesses nicht erfassen und demzufolge die dem Schreiben zugrundeliegenden Strategien und Prozesse kaum beeinflussen (können).

4. Unter den Zielsetzungen befinden sich auch solche, die zwar den Prozeß des Schreibens fokussieren, aber sie nennen eher unsystematisch die Verfahren, mit denen die Schreibproduktion und der Formulierungsaufwand erleichtert werden können. Dies sind:

— Arbeitstechniken des gezielten Rezipierens wie das Markieren von Textstellen, das Zusammenstellen von Textzitaten zu bestimmten Fragestellungen oder das Sammeln von Aussagen zu einem Thema,

- Textstellungsstrategien wie das Gliedern und Ordnen von Gedanken, das Umformulieren von Inhalten, das Ausarbeiten von Stichworten und Notizen zu Essay oder das Beherrschen brieftypischer Wendungen,
- Kontrollstrategien, die sich in den analysierten Lehrplänen auf die selbständige Kontrolle der Schreibleistungen mit Hilfe eines Wörterbuchs beschränken.

Für eine angestrebte Schreibkompetenz, wie sie in dem oben angegebenen Textsortenkatalog umrissen wurde, ist das viel zu wenig und zu unsystematisch.

5. Wie bekannt, basieren Schreibaufgaben in allen Spracherwerbsstufen grundsätzlich auf einem vorgelegten oder zuvor analysierten Text, der meist auch als Formulierungsmuster dient (LP BW Englisch 1994, 113)¹⁹.

6. Deshalb werden zahlreiche Schreibziele formuliert, die darauf abzielen, bei der Lösung einer Schreibaufgabe der Vorgabe entsprechend Beziehungen zwischen einem Ausgangstext und dem zu verfassenden Text herzustellen (Götz/Mühlmann 1988, 517). Dazu zählen Textverarbeitungsziele (Götz/Mühlmann 1988, 518), wonach Schüler lernen sollen, Ausgangstexte quantitativ und qualitativ zu verändern, z.B. den Inhalt gelesener oder gehörter Texte zusammenzufassen, ein Resümee abzufassen, Gehörtes oder Gelesenes mit persönlicher Stellungnahme wiederzugeben, den Ausgangstext in eine andere Textsorte umzusetzen oder einen analogen Text zu schreiben, indem sie zwar die konstanten Textmerkmale beibehalten, ihn aber sprachinhaltlich neu füllen. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, daß Textverarbeitung keine Kunst für sich ist, sondern der Weitergabe von Information dient, bei der stets die Adressantenbezogenheit zu berücksichtigen ist (vgl. Lehrplanentwurf Englisch für doppeltqualifizierende Bildungsgänge von 1994, 6). Hierzu sind auch Ziele zu rechnen, die im Zusammenhang mit dem Lesen realisiert werden, in dessen Rahmen Schreiben zur Sicherung der Leseergebnisse, der Strukturierung der Informationen und der inhaltlichen Auswertung von Texten eingesetzt wird (Schumann 1992, 269).

7. Wenige Zielsetzungen thematisieren das sog. ideenentwickelnde Schreiben wie das Formulieren eigener Ideen und Gedanken, das Verfassen eines Essays. Hierzu kann auch das kreative Schreiben gezählt werden, dem das Prinzip der Ideenentwicklung zugrundeliegt. Nach Götz/Mühlmann (1988, 520 f.) ist Ideenentwickelndes Schreiben eine äußerst komplexe Fertigkeit, die ein sachbereich- und themenbezogenes Wissen, Problembewußtsein und ein hohes Ausdrucksvermögen umfaßt, die dem Schreibenden erlauben, Argumente zu entwickeln, sein Sachwissen geordnet einzusetzen und Problemlösungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Aus diesem Grunde kann

ideenentwickelndes Schreiben erst in fortgeschrittenen Spracherwerbsstufen zum Lernziel gesetzt werden.

Unerwähnt in den gesichteten Lehrplänen blieben die von Götzt/Mühlmann (1988, 518) unterschiedenen Informationsverarbeitungsziele, deren Funktion darin besteht, „Quellen bzw. Basisinformationen zu liefern, die gemäß der jeweiligen Aufgabenstellung aufeinander bezogen ausgewertet bzw. angewendet werden, um einen kohärenten kommunikativ relevanten Zieltext zu verfassen“. Zu diesem Aufgabenbereich zählen Götzt und Mühlmann Erfahrungsberichte, Beschreibungen von Tabellen, Statistiken u.a.m. Wegen der hohen kognitiven und sprachlichen Anforderungen können beide Schreibformen ebenfalls zum Lernziel für Fortgeschrittene gesetzt werden.

8. Keine hinreichende Aufmerksamkeit fanden in den hier analysierten Lehrplänen die Reflexion und folglich die Zielsetzungen im Hinblick auf die formalen Aspekte des Textaufbaus und der Textmuster, was angesichts der ambitionierten Lernziele im Bereich der zu erwerbenden Textsorten für eine curriculare Inkonsistenz gehalten werden muß, zumal die Beherrschung von Textmustern die Sicherheit für die Textstruktur (Art und Reihenfolge der Textelemente), Textinhalt und Gebrauch von typischen Sprachmitteln garantieren (Stein 1995, 302). Die Beobachtungen legen nahe, daß der Erwerb der formalen Aspekte der Textsorten nach den in den Lehrplänen vertretenen Auffassungen grundsätzlich auf dem Weg des mechanischen Schema-Transfers stattfinden soll, was sich m.E. als zu wenig effektiv erweisen kann.

4.6.2. Lernziele in schreibprozeßorientierten Lehrplänen

Im Gegensatz zu den traditionellen, auf das Schreibprodukt orientierten Ansätzen der Schreibentwicklung sehen die modernen lernpsychologischen Konzepte die Texterstellung als einen Vorgang an, an dem höherrangige Verarbeitungsprozesse wie Bereitstellungs-, Planungs-, Formulierungs- und Bewertungsstrategien beteiligt sind (Wolff, 1993, 35). Die Planungsphase, in der Bereitstellungs- und Planungsstrategien aktiviert werden, dient der Gedankensammlung, der Zusammenstellung benötigter Redemittel (Kollokationen und rhetorische Mittel), dem Erstellen einer Gliederung und Gedankenordnung, der Festlegung der Adressatenbezogenheit und des Schreibziels sowie der Wahl der Textform. In der Formulierungsphase werden die geplanten Inhalte in sprachliche Zeichen umgesetzt, so daß der erste Schreibentwurf ausformuliert wird. In der Überarbeitungsphase wird der Text, d.h. die

formulierten Äußerungen im Hinblick auf Form, Inhalt (inhaltliche Relevanz), Intention, Kohärenz und Kohäsion überprüft und notfalls überarbeitet. In der prozeßbezogenen Schreibmethodik geht es somit darum, den komplexen Schreibprozeß in Teilprozesse zu zerlegen, sie dem Lerner bewußt zu machen und in einzelnen Schritten einüben zu lassen. Für besonders wichtig wird eine ausführliche Planungsphase gehalten (Aßbeck, 1993, 234), in der individuelle Planungsstrategien erprobt und gemeinsam reflektiert werden können, um den Formulierungsprozeß weitgehend vorzuentlasten.

Die Zerlegung des Schreibprozesses in die einzelnen Teilprozesse erlaubt ihre Bewußtmachung und isolierte Einübung, bis sie zu einer Routine und schließlich bei eigenständigen Schreibproduktionen immer simultaner eingesetzt werden. Denn die Teilprozesse, die im Unterricht bewußt gemacht und linear eingeübt werden, laufen in der Tat gleichzeitig und in beliebiger, schleifenähnlich-rekursiver Reihenfolge ab (Wolff 1992, 115).

Prozeßbezogene Entwicklungskonzepte der Schreibfertigkeit begegnen uns in Lehrplänen neuesten Datums mit unterschiedlicher Ausführlichkeit. Am konsequentesten werden die prozeßbezogenen Lernziele im LP NW Englisch (1994, 188) formuliert. Deshalb unterziehen wir diesen Lehrplan einer genaueren Analyse. Es werden darin folgende prozeßbezogene Lernziele gesetzt:

- a. für die Planungsphase
 - konkrete Schreibvorhaben inhaltlich und sprachlich planen,
 - Kommunikationsprobleme antizipieren und daraus Schlußfolgerungen ziehen;
- b. für die Formulierungsphase
 - Arbeitstechniken zur Erstellung von Schreibentwürfen anwenden,
 - sich an Textvorlagen orientieren,
 - Texte ausschmücken,
 - sprachliche und textorganisierende Mittel differenziert, kohärent und adressatenbezogen anwenden,
 - mit sprachlichen Mitteln und/oder vorgegebenen Texten kreativ, ästhetisch-spielerisch umgehen;
- c. für die Überarbeitungs-/Revisionsphase
 - in eigenen Texten lexikalische und strukturelle Probleme identifizieren und mit ihnen flexibel umgehen;
 - eigene Schreibprodukte nach vorgegebenen oder selbst erstellten Kriterien beurteilen und kommentieren,
 - den verfaßten Text unter logischen, stilistischen und formalsprachlichen Aspekten überarbeiten mit dem Ziel, die Korrektheit, Verständlichkeit und Wirkung des Textes optimieren,

- den verfaßten Text auf die ursprünglichen Parameter (Orientierung, Zielsetzung, Thema, Adressat u.a.) überprüfen;
- d. sonstige Ziele
 - einen Computer zur Texterstellung und -überarbeitung benutzen,
 - über Abläufe und Schwierigkeiten beim Schreibprozeß reflektieren.

Dieser Lernzielkatalog läßt sich wie folgt kommentieren:

1. In der Tat thematisieren die hier zusammengestellten Zielsetzungen die Teilfertigkeiten, die für die jeweilige Schreibphase von Bedeutung sind. Geht man davon aus, daß der Schreibprozeß aus einer generierenden, schemageleiteten, von der rechten Hemisphäre dominierenden Schreibphase und einer textüberarbeitenden, datengeleiteten, von der linken Hemisphäre dominierenden Schreibphase besteht, so fällt auf, daß auch in den prozeßorientierten Lehrplänen mehr Ziele und Aufgaben für die zweite Schreibphase formuliert werden. Das ist insofern berechtigt, als die ideengenerierenden Prozesse noch weitgehend unbekannt sind, so daß man sie nach heutigem Wissen noch nicht direkt und qualitativ beeinflussen kann. Die in der Fachliteratur beschriebenen Experimente zeigen, daß sie sich durch bestimmte Maßnahmen immer besser initiieren lassen, so z.B. durch „Aufbau einer emotionalen/intellektuellen Temperatur“ oder „inneren Spannung“ (vgl. Kästner, 1996, 207) bzw. durch z.B. künstlerische Reize hervorgerufene Betroffenheit (vgl. Hellwig 1990, 1991). Aus eigenen Experimenten mit textverarbeitenden Schreibformen geht hervor, daß Generierung von Ideen auch dann initiiert werden kann, wenn der Inhalt des Ausgangstextes mit inferierenden/elaborierenden Strategien erschlossen wird (Illuk 1997).

2. Eine zu geringe Aufmerksamkeit bei der Zielsetzung fand die Textbearbeitungsphase. Nach Kästner (1996, 230) erfolgt die Textbearbeitung „als ein Wechselspiel zwischen Textreduktion und weiterer Textgenerierung, zwischen emotionalen Aspekten des Schreibprozesses und seinen rationalen, zwischen Annäherung an die Textidee und Entfernung vom vorhandenen Textmaterial“. In dem Sinne kann nur das in den Lerplänen genannte Ziel des Textausschmückens u.U. der Textbearbeitungsphase zugeordnet werden. Ungenannt blieben dagegen solche Bearbeitungsstrategien wie das Textreduzieren, das Textumformen, das Textverdichten und das Neustrukturieren von Texten.

3. Mit Recht wird der Bewußtmachung und Reflexion über die Teilprozesse eine besondere Rolle beigemessen. Auf diese Weise soll bei den Lernern Prozeßbewußtheit erzeugt werden. Prozeßbewußtheit bedeutet nach Kästner (1996, 205)

- Vorbereitung der Schreibprozesse z.B. mit *Brainstorming*-Verfahren,
- Abrufen bzw. Entwickeln von Textschemata,
- intensive Bearbeitung und Revision der Textkonzepte,
- Betrachtung der Bearbeitung der Rohfassung als schöpferischen Prozeß,
- bewußte bzw. intuitive Befolgung von Schreibprinzipien,
- Bewahrung des Schreibflusses,
- Entwicklung der eigenen Bildsprache,
- Einbringen von Affektivem und Persönlichem und ihre sprachästhetische Umsetzung.

Die letzten drei Aspekte charakterisieren laut Kästner das Freie Schreiben, in dem sie sicher eine grundlegende Bedeutung haben, während sie beim funktionalen Schreiben keine relevante Rolle spielen.

4. Dennoch kommen u.E. die Ziele für die Formulierungsphase zu kurz, denn hier fehlen so wichtige zu erwerbende Fähigkeiten wie:

- Themen und Informationen entfalten,
- Text in Absätze unterteilen,
- die Absatzstruktur bewahren,
- stereotype Textkonstitutive gebrauchen²⁰ und sie an bestimmte Phasen der Textformulierung (z.B. Text- oder Absatzbeginn, Textende) binden (vgl. Naumann 1984),
- bei umfangreichen Texten Gliederungssignale verwenden,
- metakommunikative Sprechakte in geschriebenen Texten ausdrücken²¹.

Es handelt sich zwar um Fertigkeiten, die vor allem für das Erstellen längerer und anspruchsvoller Textsorten und somit für eine fortgeschrittene Schreibkompetenz gelten, aber in diesem Zusammenhang wenigstens einer kurzen Andeutung bedürfen. Die in der Planungsphase bereitgestellten, gegliederten und geordneten Inhalte müssen in eine lineare Form umgesetzt werden, die den Anforderungen eines zusammenhängenden Textes gerecht wird, wobei u.a. die Prinzipien der Themenentfaltung und die damit verbundene Gestaltung von Absätzen zu beachten ist. Unter Themenentfaltung versteht Brinker (1985, 56) die Verknüpfung bzw. Kombination relationaler, logisch-semantisch definierter Kategorien, „welche die internen Beziehungen der in den einzelnen Textteilen (Überschrift, Abschnitten, Sätzen usw.) ausgedrückten Teilinhalte bzw. Teilthemen zum thematischen Kern des Textes (dem Textthema) angeben (z.B. Spezifizierung, Begründung)“. Mit anderen Worten: Themenentfaltung bedeutet die thematische Struktur eines Textes. Für die Texterstellung hält Brinker (1985, 59) folgende Formen der thematischen Entfaltung für die typischen: die deskriptive (beschreibende), die narrative (erzählende), die explikative (erklärende) und die argumentative (begründete), die in Texten in vielfältigen Kombinationen vorkommen können. In der methodischen Fachliteratur (*Kompendium* 1993, 127) werden die

Strategien der mündliche Themenentfaltung auf die folgenden beschränkt: die chronologische, die wirkungsorientierte (Ursache — Folge), die räumliche und die funktionale, die u.E. auch in schriftlichen Texten Anwendung finden können. Im FSU werden aber auch nicht selten argumentative Entfaltungsstrategien ansatzweise gelehrt, die allerdings in den Lehrplänen nicht genannt werden. Um eine produktive Kompetenz in diesem Bereich zu erwerben, müssen die Lerner zunächst einmal für die Beziehungen zwischen den Textteilen (Teilthemen) sensibilisiert werden, die die Art der Themenentfaltung verdeutlichen, was allerdings wegen der zahlreichen Varianten der thematischen Entfaltung keine einfache Aufgabe ist.

5. Ein weiteres Problem, dem keine gebührende Aufmerksamkeit in den Lehrplänen geschenkt wurde, ist der Absatz und seine Struktur. In der Fachliteratur wird darauf hingewiesen, daß Absätze auch eine innere Form haben, von denen die Struktur *Topicsentence (Introduction) — Development — Conclusion* wohl die typischste sei und dem Prinzip der thematischen Geschlossenheit zu entsprechen haben (vgl. Baumann 1992, 222; Hinz/Schmidt 1995, 4 ff.). Ein weiteres Problem ist die Verknüpfung der einzelnen Absätze miteinander und die sprachliche Kennzeichnung der zugrunde gelegten Relationen.

6. Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß die prozeßbezogene Lernzielexplizierung gegenüber der traditionellen den Vorteil hat, daß der Lehr-Lern-Prozeß für Lehrer und Schüler transparenter wird, indem die bei der Textformulierung ablaufenden Prozesse erkannt und durch die explizite Phasierung und den Einsatz von entsprechenden Strategien und Arbeitstechniken gezielt unterstützt werden können. Dasselbe gilt für die Förderung der Überarbeitungsfähigkeit, für die geeignete Revisionsstrategien vermittelt werden. Durch die Prozeßorientierung lassen sich auch Kompetenzdefizite der Lernen präziser diagnostizieren und ihre Lerndispositionen, Lernstile und Schreibbegabungen mit Hilfe gezielter Übungsformen effektiver fördern. Die Zerlegung des komplexen Schreibprozesses in seine Teilprozesse und die darauf basierende isolierte, punktuelle Einübung der einzelnen Schreibstrategien reduziert Lernschwierigkeiten und Formulierungsprobleme. Darüber hinaus wird dem prozeßorientierten Ansatz eine therapeutische Wirkung beigemessen, denn Lehrer und Schüler können durch erfolgreiches Schreiben emotional stabilisiert werden.

4.7. Entwicklung der Kompetenz im Bereich der Rechtschreibung und Zeichensetzung

4.7.1. Zur Begründung der orthographischen Kompetenz im FSU

Die Rechtschreibung wird in allen Lehrplänen als Lernziel ausgewiesen, jedoch mit unterschiedlichen Argumenten begründet. Als zentrales Argument für ihre systematische Vermittlung wird die wohlbekannte Tatsache genannt, daß es in den meisten Sprachen erhebliche Differenzen zwischen Laut- und Schriftbild gibt und die Normen für die Umsetzung von Lautzeichen in Schriftzeichen und umgekehrt so sprachspezifisch sind, daß die für die jeweilige Sprache systematisch erlernt werden müssen. Darüber hinaus können Rechtschreibkenntnisse eine lernfördernde Wirkung haben, die darauf beruht, daß die eingepägten korrekten Schriftbilder das Wiedererkennen der Lexeme erleichtern und beschleunigen, wodurch Gelesenes richtig und fließend ausgesprochen wird, während Defizite die positive Unterstützung des Lernprozesses durch das Geschriebene verhindern und möglicherweise einen sogar negativen Einfluß auf den weiteren Lernprozeß bewirken.

Aus der Analyse der Argumente folgt, daß sich die Begründung für eine systematische Vermittlung der Orthographie im FSU in erster Linie auf die Annahme stützt, daß Kenntnisse der Rechtschreibung den Spracherwerb fördern, was beim Übergang von Sprechen zum Lesen und Schreiben, d.h. bei der Umwandlung sichtbarer Zeichen in hörbare Laute oder der Umsetzung von Lautformen in ihre korrespondierenden Schriftformen besonders deutlich zutage tritt. Erst an nächster Stelle wird ihre Bedeutung für das Gelingen der schriftlichen Kommunikation in Betracht gezogen, obwohl die korrekte Anwendung sprachlicher Mittel als eine wichtige Komponente der Schreibfertigkeit angesehen wird. So wird z.B. im LP NW Englisch (1994, 67) die Auffassung vertreten, daß Orthographiefehler nur in seltenen Fällen und dann auch meist nur geringfügig das Verstehen einschränken, so daß der Erfolg fremdsprachlichen Lernens nicht von der Rechtschreibung abhängig gemacht werden soll.

Ein anderer Grund für die niedrigere Rangstellung der Rechtschreibfertigkeit unter den anderen Teilkompetenzen wird aus der Erkenntnis abgeleitet, daß Orthographie nicht bei allen von Sprachlernern zu produzierenden Textsorten die gleiche kommunikative Relevanz hat (LP Hessen 1980, 58). Die korrekte Rechtschreibung wird nur bei formellem Schreiben gefordert, beim informellen oder sogar beim Notieren für eigene Zwecke nimmt

ihre Relevanz deutlich ab. Demzufolge wird dem Schreiben im Anfangsunterricht die Funktion einer Hilfstätigkeit für die Entwicklung der mündlichen Verständnissfähigkeit und für das Einprägen von Wörtern und anderen sprachlichen Elementen im Rahmen der in den Lehrplänen festgelegten Verständnisbereiche zugewiesen, so daß folglich die orthographische Korrektheit lediglich als Zusatzqualifikation anzustreben ist (LP Hessen 1980, 75).

Eine noch geringere Bedeutung wird in der Sekundarstufe I der Zeichensetzung beigemessen, weil sie auf dieser Sprachstufe selten kommunikationsrelevant und daher aus der Lernerfolgskontrolle auszuklammern ist (LP Hessen 1980, 136).

Eine solche Gewichtung der Rechtschreibkenntnisse entspricht pragmatischen Zielsetzungen, die die gegenwärtige Unterrichtsplanung weitgehend prägen. Eine Rechtfertigung hierfür finden wir in der Feststellung Piephos, die er bei der Durchsicht von 2434 spontan geschriebenen Texten gemacht hat. Laut Piepho (1989, 38), entwickelt sich „die Rechtschreibung gleichsam natürlich von anfänglicher Vereinfachung oder Übergeneralisierung über hartnäckig immer wieder auftauchende Fehler hin zur einer recht zuverlässigen Orthographie“. Deshalb gibt es keinen Grund dafür, die Rechtschreibung forciert zu vermitteln und eine einwandfreie Beherrschung auf niedrigeren Sprachstufen zu verlangen.

Aus den Ausführungen folgt, daß sich in den Lehrplänen unterschiedliche Stellungnahmen zur Vermittlung orthographischer Gesetzmäßigkeiten sowie zu deren Beherrschungsgrad finden lassen. Dies zeugt von einer differenzierten Gewichtung der orthographischen Kompetenz unter den übergeordneten Lernzielen, bei der pragmatische Gesichtspunkte entscheidend sind.

4.7.2. Lernziele im Bereich der Orthographie

Wenn also in den Lehrplänen für den FSU keine absolute Beherrschung der Rechtschreibung empfohlen wird, so taucht die Frage nach dem orthographischen Fundamentum auf. Eine eindeutige Antwort wird im Lehrplan Englisch aus Rheinland-Pfalz Englisch (1988, 7) gegeben, in dem die korrekte Rechtschreibung nur für alle produktiv verfügbaren lexikalischen Elemente einschließlich ihrer Flexion gefordert wird. Bei der Sichtung anderer Lehrpläne fällt auf, daß die orthographischen Lernziele nur für die französische Sprache detailliert aufgelistet sind (LP NW Französisch 1993, LP Polen

1984, 25 ff.). Sie umfassen die sog. grammatische Rechtschreibung, Homophonie, muttersprachliche, fremdsprachliche und innersprachliche Interferenz.

Der Orthographieunterricht soll in erster Linie die Unterschiede zwischen Aussprache und Schreibung plausibler machen und bestimmte Aneignungsschwierigkeiten rascher überwinden helfen (Christoph u.a. 1987, 584). Darüber hinaus wird die Befähigung zur Selbstkontrolle und -korrektur der Schreibleistungen als wichtiges Lernziel ausgewiesen. Im Zertifikat DaF (1987, 17) weist man darauf hin, daß Kenntnisse orthographischer Normen die Lerner dazu befähigen sollten, unbekannte gehörte Wörter im Wörterbuch aufzufinden, was bei einer von der Lautung stark abweichenden Rechtschreibung bzw. Homophonen keine leichte Aufgabe ist. Die Lernziele im Bereich der Orthographie enthalten auch Empfehlungen für deren Vermittlung. Als Grundsatz gilt, daß die Rechtschreibung als Übungsgegenstand nicht zum reinen Selbstzweck erhoben werden soll. Daher ist sie nicht isoliert, sondern kontextuell in ihrer möglichst realitätsnahen Einbettung zu vermitteln und zu üben. Rechtschreibregularitäten sollen durch kognitiverende und festigende Verfahren und Übungsformen, wie etwa Reproduzieren von Texten durch Abschreiben oder Selbstdiktate, Erschließen der Schreibung aus der Lautung durch Diktate (Lückendiktate, Wortdiktate), Rechtschreibspiele, Korrekturlesen, Fehlerprotokolle, spielerische oder freie (kreative) Texte vermittelt werden (LP NW Französisch 1993, 58).

4.8. Probleme der Evaluation geschriebener Texte

Generell gilt, daß die Schreibaufgaben im Rahmen schriftlicher Übungsformen bleiben müssen, die in der Unterrichtsarbeit verwendet wurden. Sie können kleinere, isolierte und ganzheitliche fertigkeitsorientierte Aufgaben Gruppen umfassen. Mit zunehmendem Lernfortschritt sollen längere, selbständigere Arbeiten verfaßt werden, in denen die Unabhängigkeit von vorgegebenen Hilfen angestrebt wird (LP Österreich 1986, 115). Im LP Hessen (1980, 137) wird empfohlen, im Rahmen der Sekundarstufe I nicht das ungelenkte Schreiben, sondern lediglich die Formen des gelenkten Schreibens zu überprüfen. Mit dieser Entscheidung werden jedoch produktive und kreative Schreibformen zum Zweck der Leistungskontrolle ausgeschlossen.

Bei der Bewertung der Schreibfertigkeit sind nach den Lehrplänen sprachliche und inhaltliche Aspekte zu berücksichtigen, wobei der sprachlichen Leistung eine etwas höhere Bedeutung beigemessen werden soll. Nur der LP

Hessen (1980, 139) läßt bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen mit geringer Steuerung Kriterien für Sprachkorrektheit, Ausdrucksvermögen und Inhalt gleich gewichten.

Für die sprachliche Qualität gelten folgende Kriterien (LP NW Englisch 1994, 209; LP NW Französisch 1993, 113):

1. Sprachrichtigkeit,
2. Ausdrucksvermögen:
 - differenzierter Wortschatz, präzise und abwechslungsreiche Ausdrucksweise, Worttreffsicherheit,
 - Register (z.B. Angemessenheit dem Thema und Adressaten gegenüber, schriftliche Konventionen),
 - Strukturen/Syntax (z.B. kohärenter Ausdruck zeitlicher, logischer u.a. Zusammenhänge, klarer und differenzierter Satzbau),
 - Idiomatik (z.B. Interferenzen aus der Muttersprache),
 - Textgrammatik (z.B. Textgliederung, Textaufbau).

Kriterien für die inhaltliche Evaluation:

1. Vollständigkeit einer Lösung,
2. sachliche Richtigkeit,
3. Schlüssigkeit in der Abfolge von Gedanken (klare Abfolge der Aussagen, Wirksamkeit der gedanklichen Entfaltung, Adressatenbezug),
4. Kreativität und Originalität.

Die inhaltliche Leistung und Ausdrucksvermögen sind durch qualifizierende Formulierungen zu kommentieren, wobei auf Mängel und positive Leistungen eingegangen werden soll. Verstöße gegen Sprachrichtigkeit sollen nach Art und Schwere gekennzeichnet und gewichtet werden. Lexikalische und strukturelle Fehler werden in den Lehrplänen in der Regel als ganze, Rechtschreib- und Zeichensetzungsfehler als halbe Fehlereinheiten gewertet. Die letzteren werden nur dann gewertet, wenn sie das Textverständnis erschweren. Im LP Hessen (1980, 139) wird empfohlen, daß orthographische Fehler höchstens 10% der für die sprachliche Korrektheit zur Verfügung stehenden Punktzahl nicht überschreiten sollten.

In den gesichteten Lehrplänen werden Kreativität und Originalität zwar immer häufiger als Bewertungsmaßstab geschriebener Texte genannt, aber die Kriterien hierfür werden nicht detailliert genannt, wie das etwa beim Ausdrucksvermögen oder Inhalt der Fall ist. Es ist ein dringend zu ergänzendes Defizit, obwohl kreatives Schreiben nicht unter Bewertungs- und Benotungszwang stehen sollte (Götz/Mühlmann 1988, 532), zumal Kreativität nicht von allen Lernern im gleichen Umfang eingefordert werden kann. In der Fachliteratur zum kreativen Schreiben (Rico 1984; Götz/Mühlmann 1998; Mummert 1991) wird darauf hingewiesen, daß Kreativität und Originalität an Textmerkmalen wie:

- kreative Spannung,
- der einende rote Faden,
- Verwendung einer rhythmisch durchgestalteten Sprache (Sprachrhythmus).
- Fähigkeit des bildlichen Denkens,
- Wahl prägnanter Bilder,
- Ganzheitlichkeit,
- ästhetisches Empfinden für Sprache,
- Wirkung auf den Rezipienten

erkennbar ist, die m.E. mit Erfolg auch im FSU zur Beurteilung geschriebener Texte angewandt werden könnten. Eindeutige und objektive Bewertungskriterien hierfür können dazu beitragen, daß fremdsprachliches freies Schreiben intensiver gefördert wird. Darüber hinaus wird in der Fachdiskussion darauf hingewiesen, daß nicht nur geschriebene Texte, sondern auch der Schreibprozeß in seinen einzelnen Phasen einer Evaluation unterzogen werden soll, d.h. wie Lerner ihre Schreibprodukte planen, überarbeiten, revidieren und die endgültige Textfassung ausarbeiten. Dieses Postulat entspricht zwar dem Sinn der prozeßorientierten Schreibdidaktik, aber es ist schwer zu realisieren, denn die Spuren der einzelnen Texterstellungsschritte sind an der endgültigen Fassung der Zieltexte nicht mehr erkennbar. Dazu sind mehrere Schreibprotokolle nötig, die die einzelnen Schreibphasen dokumentieren.

5. Schlußbemerkungen — Allgemeine Ergebnisse und weitere Aufgaben der vergleichenden Lehrplanforschung

Die Ergebnisse der vorliegenden Synopse legen folgende Schlußfolgerungen nahe:

1. In Lehrplänen älteren Datums sind die Lernziele zu komplex und vor allem produktorientiert formuliert worden, so daß sie den Charakter eher globaler Leerformeln haben. Produktorientierte Zielsetzungen geben nämlich keine Auskunft über ihren Schwierigkeitsgrad und die vorausgesetzten Qualifikationen. Sie sind wenig transparent und lassen sich schwierig operationalisieren. In dieser Form sind sie nicht imstande, den Lehr- und Lernprozeß effektiv zu steuern. In den Lehrplänen neuesten Datums werden die komplexen Fertigkeiten je nach zugrundeliegenden Verarbeitungsprozessen in entsprechende Teilfertigkeiten zerlegt, denen Lernziele meist in Form von zu erwerbenden Strategien bzw. Teiltteilfertigkeiten zugeordnet werden, mit denen das gesetzte Ziel Schritt für Schritt erreicht werden soll.

2. Positiv zu beurteilen sind in erster Linie diejenigen Lehrpläne, die die Lernziele auf der Grundlage der Prozeßorientierung formulieren, denn sie erfassen adäquater die ablaufenden Lernprozesse sowohl bei der Entwicklung rezeptiver als auch produktiver Fertigkeiten. Dadurch ist es möglich geworden, die zu erwerbenden Fertigkeiten und Teilfertigkeiten punktuell und somit effektiver zu fördern.

3. Es konnte nachgewiesen werden, daß diese Lehrpläne die neuesten Erkenntnisse der kognitiven Lernforschung am konsequentesten in konkrete curriculare Empfehlungen umgesetzt haben. Der Schwerpunkt wird auf die Beherrschung entsprechender Strategien gelegt, die die Bewältigung von komplexen kommunikativen Aufgaben im Unterricht und in Realsituationen erleichtern und beschleunigen. Eine weitere Konkretisierung der Lernziele ist jedoch abhängig von der Erforschung der gesprochenen Sprache sowie von dem Erkenntnisfortschritt im Bereich der Textlinguistik und Lernpsychologie.

4. Ein weiteres zu erforschendes Problem ist die praktische Umsetzung der Zielsetzungen. Die Lehrpläne geben zwar hierfür mehr oder weniger ausführlich Auskunft, aber Lernziele neuer Art bedürfen systematischer Empfehlungen zu ihrer methodischen Umsetzung.

5. In der vorliegenden Arbeit wurden nur die Lernziele im Bereich der zu entwickelnden Fertigkeiten einer vergleichenden Analyse unterzogen. Untersucht werden können noch folgende Aspekte:

- Grundsätze der Lernzielfindung,
- Selektion und Progression von Lernzielen,
- Kriterien für die Operationalisierung der Lernziele,
- erzieherische Ziele im FSU im Hinblick auf den allgemeinen Bildungsauftrag sowie auf das vereinigte Europa,
- Entwicklung der interkulturellen Kompetenz,
- landeskundliche Ziele,
- grammatische Kompetenz,
- Qualifikationsziele und ihre Evaluation.

6. Die Umsetzung der explizierten Ziele im FSU erfordert von den Fremdsprachenlehrern ein umfangreiches Wissen u.a. aus der kognitiven Lernpsychologie und Pragmalinguistik. Im Bereich der kognitiven Lernpsychologie sind z.B. folgende Probleme besonders relevant:

- Lernprozesse und Lernstrategien in der Fremdsprache,
- Verstehensprozesse gesprochener und geschriebener Sprache,
- Behalten von Informationen,
- Wissensorganisation,
- Sprachproduktionsprozesse,
- Kreativität.

Für den Bereich der Pragmalinguistik sind es in erster Linie Probleme der Textlinguistik und Konversationsanalyse wie

- Textsortenwissen,
- Textstrukturierungsmuster und formelhafte Textsegmente,

- Routineausdrücke und -formeln,
- Strategien der Themenentfaltung,
- metakommunikative Redeakte,
- sprachliche Interaktion.

Aus diesem Grunde sollten diese Probleme einen breiten Eingang in die Studienprogramme für Neophilologiestudenten sowie in die Programme der Weiterbildungskurse für Fremdsprachenlehrer finden, damit auch sie über die neuesten Erkenntnisse der Fremdsprachenmethodik informiert werden. Es ist auch zu begrüßen, daß die prozeßorientierten Lehrpläne Auskunft über die den Zielen zugrunde gelegte Lerntheorie gibt. Dies trägt zu deren besseren Verständlichkeit bei.

6. Anmerkungen

1. Probleme der Wortschatzvermittlung aus der Sicht der Lehrpläne wurden in Iluk (1995) behandelt.
2. Lindemann zählt zu den Alltagsthemen u.a. Wegauskunft, Einkaufs- und Dienstleistungsgespräche, die u.E. keine Themen *sensu stricto* sind, da sie die von Dennighaus (1975, 131) aufgestellten Kriterien nicht erfüllen und dementsprechend der Klasse der situationsgebundenen Gespräche zuzuordnen sind. Verte dazu Kapitel 3. 3.
3. Fetzer (1996, 66) weist darauf hin, daß nach dem Stand der wissenschaftlichen Diskussion die Sprechfertigkeit wegen der Relevanz soziolinguistischer Variablen wie vertikale/horizontale Hierarchie oder Geschlecht dem Bereich der soziopragmatischen Kompetenz zuzuordnen sei.
4. Das entsprechende Sprachmaterial ist dem *Polsko-niemiecki słownik zwrotów i wyrażeń lekcyjnych* (1993) von J. Iluk zu entnehmen.
5. Dieser Katalog ist für die Belange erwachsener Lerner entwickelt worden, da bestimmte Rollen im Schulalter wenig relevant sind.
6. Themengebundene Unterrichtsplanung hat nicht nur zum Ziel, die Gesprächsthemen festzulegen, sondern auf dieser Grundlage auch Orientierungsmaßstäbe für die Auswahl und Eingrenzung des themenspezifischen Wortschatzes zu geben sowie die Text- und Medienauswahl zu bestimmen (Desselmann/Hellmich 1981, 60).
7. Die z.B. im LP NW Französisch (1993, 54) genannten Themen wie Orientierung in Institutionen des täglichen Lebens: Post, Bank, Bahnhof oder Einkauf u.ä. sind Lebensbereiche, in denen man eher Orientierungsgespräche führt, die folglich auch andere Merkmale aufweisen (vgl. *Kompendium* 1993, 122). Darüber hinaus kann z.B. ein Thema, wie etwa Gesundheit, einmal stärker situationsbezogen und ein anderes Mal als Gegenstand einer Konversation behandelt werden. Das Sprechverhalten wird somit durch Ziele determiniert, die einer Sprechübung gestellt werden.
8. Die zitierte Liste von Redeabsichten suggeriert, daß die Redeabsichten, Kontakte aufnehmen und beenden, 'jemanden begrüßen, ansprechen, sich verabschieden', und 'sich und andere vorstellen' nichts Gemeinsames haben. In der Tat realisieren alle die phatische Sprachfunktion, wobei die erstgenannte als Sammelbezeichnung für die zwei weiteren fungieren kann.
9. Als Paradebeispiel hierfür kann der LP Bay. Englisch (1992, 86 ff.) genannt werden, in dem die Diskursfähigkeit an keiner Stelle erwähnt wird, aber unter dem allgemeinen Stichwort Texterstellung zahlreiche Aspekte dieser Fertigkeit aufgelistet werden.

10. Aus diesem Grunde werden die Ziele hierfür oft im Zusammenhang mit der Entwicklung der textbezogenen Sprechfertigkeit expliziert.
11. Es ist eine inhaltlich vorher durchdachte und zeitlich (bis max. 3 Minuten (LP Österreich 1989, 141) begrenzte monologische Sprechform mit informierendem bzw. erörterndem Charakter (vgl. Desselmann/Hellmich 1981, 244).
12. Wegen seiner formalen Merkmale wird der Bericht und die Präsentation als monologische Sprechformen für den fachsprachlichen Unterricht empfohlen, in dem die Lerner gezielter auf Kommunikationsbereiche vorbereitet werden, die für die Ausübung der zukünftigen Berufe charakteristisch sind (RPF Lehrplanentwurf 1994, 40).
13. Die hier aufgelisteten Formen monologischen Sprechens können selbständig oder in reaktiven Sprechphasen als Bestandteil von Diskussionen, Interviews und Unterhaltungsgesprächen fungieren.
14. Da der Lernwortschatz wegen seiner rationellen Auswahl wenige echte Synonyme enthält, ist diese Strategie bei geringeren Lexikkenntnissen wenig einsetzbar. Darüber hinaus kann dabei keine Synonymität im sprachwissenschaftlichen Sinne angestrebt werden, sondern nur eine kontextuelle Bedeutungsähnlichkeit (vgl. Cunow/Günther 1988, 317).
15. Nach Cunow/Günther (1988, 318 ff) setzt z.B. der erfolgreiche Einsatz von Paraphrasen zwecks Verständnissicherung die Beachtung von drei Faktoren voraus:
 - Einsatzbedingungen für die Umschreibung eines fehlenden Wortes,
 - Erwägung der besten Umschreibungsmöglichkeit,
 - Verständlichkeit und Eindeutigkeit einer Umschreibung.
 Ferner wird darauf hingewiesen, daß Paraphrasen oft so hohe intellektuelle und sprachliche Anforderungen stellen wie Informationsverdichtung, Eliminierung redundanter Informationen, Ersetzen unbekannter Redemittel durch bekannte, sinnähnliche, verneint gegensätzliche, daß deren effizienter Einsatz erst auf fortgeschrittenen Spracherwerbsstufen möglich ist.
16. Nach Stein (1995, 184) realisieren die Hörsignale ein breites Spektrum von Funktionen, das von der Bekundung weiterer Bereitschaft zur Teilnahme an der Kommunikation und Stabilisierung der bestehenden Rollenkonstellation über die bloße Bestätigung bzw. die Einstellung des Hörers zum Inhalt des Gesagten bis zum Bewirken von Präzisierungen, Wiederholungen oder Korrekturen reicht.
17. So wird z.B. auf die Verständnis kontrollierende Frage „Hast du verstanden?“ nicht mit ganzem Satz geantwortet, sondern nur mit satzwertigen Partikeln, weil satzartige Repliken in solchen Fällen situativen Normen widersprechen würden (Meng/Nitsche 1989, 160). Ähnlich werden bestätigende Hörsignale auf kurze Ein-Wort-Repliken (z.B. genau, eben, jawohl) oder Rückmeldepartikeln bzw. Partikelkombinationen (z.B. ja, ja ja, ach wo, na ja) reduziert, damit sie einerseits vom Hörer schnell ausgesprochen und vom Sprecher ungestört wahrgenommen werden können (Stein 1995, 190).
18. Ehlich (1979, 504 ff) hat nachgewiesen, daß „Hm“ im Deutschen je nach Intonation sieben Bedeutungsvarianten hat, die in Lehrplänen für die Anfangs- und Aufbaustufe wohl deshalb nicht als Lerngegenstand empfohlen werden, weil die dafür benötigten Perzeptionsfähigkeiten in niedrigen Phasen des Fremdspracherwerbs noch nicht vorhanden sind.
19. Denkbar sind auch andere Vorgaben, wie Textskelette, Stichwörter, Geschichtenanfänge, thematisch orientierte Erfahrungen u.a. Gelegentlich werden auch andere Medien als Schreibimpulse eingesetzt, z.B. Fotos, Bildreihen, Film, Musik oder Kunstbild, die je nach methodischem Konzept entweder zu einer langweiligen, wenig fördernden Beschäftigung degradiert (Jahn 1990, 281) oder eben zu einem wahrnehmungs- und sprachfördernden, gestaltungssensibilisierenden und ausdruckssteigernden Ansatz werden können (Hellwig 1991, 160).

20. Dazu kann man beispielsweise zählen (vgl. Meyer — Hermann 1976, 140):
- Zielsetzungen (Textintentionen) formulieren,
 - gedankliche Überleitungen signalisieren,
 - auf vorangehende und vorausgehende Textstellen, fremde Quellen und andere Autoren verweisen,
 - Sprachhandlungen ankündigen,
 - zum Vollzug bzw. zur Unterlassung einer Sprachhandlung auffordern,
 - textkommentierende Signale anwenden,
 - verständnissichernde Signale anwenden.
21. Für argumentative Textsorten unterscheidet Börner (1989, 366) folgende Textkonstituenten: Übergänge vom Allgemeinen zum Besonderen, von der Regel zum Beispiel oder auch umgekehrt.

7. Bibliographie

- Aßbeck, J. (1993) *Lernen, wie man fremdsprachig schreiben lernt. Der mühsame Weg zur Selbständigkeit*. In: Praxis. S. 229—237.
- Apelt, W., Koernig, H. (1994) *Affektivität im Fremdsprachenunterricht*. Teil I. In: Fremdsprachenunterricht. H. 4, S. 161—165.
- Bachem, R. (1975) *Wann sind die Schüler kreativ? Eine Frage an den Sprachdidaktiker*. In: Linguistische Berichte, S. 83—97.
- Babajlowa, A. (1996) *Erforschung der Textstruktur als Weg zur optimalen Modellierung der Lehrtexte für den Fremdsprachenunterricht und die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts*. In: Fremdsprachen und Hochschule. H. 46, S. 5—42.
- Baldegger, M., Müller, M., Schneider, G. (1985) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt. [Kontaktschwelle DaF].
- Ballstaedt, S.P. et al. (1981) *Texte verstehen, Texte gestalten*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Baumann, I. (1992) *Bewußtmachung von Textschemata als Beitrag zur Entwicklung von komplexen Schreibfertigkeiten*. In: W. Börner, K. Vogel (eds.): *Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS. S. 217—234.
- Bloom, B. S., Egenhardt, M. D., Furst E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1976) *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Baur, R. S. (1990) *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen — Anwendung — Kritik — Perspektiven*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Bohn, R. (1987) *Schreiben — eine sprachliche Haupttätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: DaF H. 4, S. 233—238.
- Börner, W. (1989) *Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache*. In: G. Antos, H. P. Krings (eds.): *Textproduktion. Ein Interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer. S. 348—376.
- Brinker, K. (1985) *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt.
- Butzkamm, W. (1973) *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg.
- Butzkamm, W. (1980) *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg.
- Butzkamm, W. (1989) *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke.

- Christoph, I., Gärtner, M., Porsch, G. (1987) *Weiterentwickelte Lehrpläne für den Englisch- und Französischunterricht im Grund- und Aufbaukurs*. In: Fremdsprachenunterricht. H. 12, S. 579–589.
- Coulmas, F. (1985) *Diskursive Routine im Fremdsprachenerwerb*. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht. S. 47–66.
- Cunow, J., Günther, K. (1988) *Sinngemäßes Übertragen und fremdsprachiges Reagieren als wichtiger Beitrag zur Ausbildung produktiven Sprachgebrauchs*. In: Fremdsprachenunterricht. H. 32/41, S. 313–323.
- Daller, H. (1990) *Kompensationsstrategien im FSU. Einige Unterrichtsvorschläge*. In: Zielsprache Deutsch. H. 4, S. 39–41.
- Denninghaus, F. (1975) *Methoden der expliziten Lernzielbestimmung*. In: Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts. S. 127–141.
- Desselmann, G. (1983) *Aufgaben- und Übungsgestaltung zur auditiven Sprachrezeption*. In: DaF. S. 345–350.
- Desselmann, G. (1983a) *Innere und äußere Bedingungen des auditiven Sprachverstehens im Fremdsprachenunterricht*. In: DaF. S. 4–14.
- Desselmann, G., Hellmich, H. (eds.) (1981) *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Doyé, P. (1989) *Lehr- und Lernziele*. In: Bausch, Christ/Hüllen, Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. S. 126–131.
- Düwell, H. (1984) *Spracherwerb und Sprachvermittlung durch Textarbeit in den Lehrplänen für den Französischunterricht auf der Sekundarstufe I. Ein Vergleich*. In: Die Neueren Sprachen. S. 630–647.
- Edelhoff, Ch. (1978) *Themenorientierter Englischunterricht, Textsorten, Medien, Fertigkeiten und Projekte*. In: Ch. Edelhoff (ed.) *Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie*. Berlin: Langenscheidt. S. 54–68.
- Edelhoff, Ch. (1980) *Kommunikative Lernziele im Fremdsprachenunterricht: Vom Verstehen zum Äußern*. In: Sprache und Beruf. S. 61 ff.
- Eggert, S. (1996) *Kreativität — Traum eines jeden Lehrers*. In: DaF. S. 23–27.
- Eggers, D. (1996) *Hörverstehen: Bestandaufnahme und Perspektiven*. In: P. Kühn (ed.) *Hörverstehen im Deutschunterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M: Lang. S. 13–44.
- Ehlich, K. (1979) *Formen und Funktionen von „Hm“, eine phonologisch-pragmatische Analyse*. In: H. Weydt (ed.) *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin/New York. S. 504–516.
- Engel, U. (1988) *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos.
- Ettinger, S. (1989) *Soll man im Fremdsprachenunterricht übersetzen?* In: *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema*. Goethe-Institut München. S. 199–213.
- Felzer, A. (1996) *Preference Organization und Sprechfertigkeit im englisch-deutschen Kontext. Vom propositionalen Schlagabtausch zur interkulturellen Kompetenz*. In: GAL-Bulletin. Zeitschrift für Angewandte Linguistik. H. 24, S. 63–80.
- Gallert, I. (1977) *Die Rolle der Übersetzung in den Fremdsprachen-Curricula der Bundesländer. Eine Dokumentation*. In: Die Neueren Sprachen. H. 76, S. 553–566.
- Geiger, R. (1985) *Zur Pädagogik der fremdsprachlichen Kommunikation*. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht. S. 82–92.
- General Certificate of Secondary Education. German. Syllabus Codes 1526, 3526 (Full and short Courses). Defined Content from 1989*. MEG.
- Gienow, W., Hellwig, K. (1996) *Prozessorientierung — ein integratives fremdsprachendidaktisches Konzept*. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch. H. 21. Lernen — Prozesse — Produkte. S. 4–11.

- Glaap, A.-R. (1975) *Grenzen der Operationalisierbarkeit von Lernzielen im Englischunterricht*. In: W. Hüllen, A. Raasch, F. J. Zapp (eds.) *Lernzielbestimmung und Leistungsmessung im modernen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Diesterweg. S. 43–55.
- Göpferich, S. (1995) *Textsorten und Translationsprobleme: Ein Kanon für Übersetzungsübungen zur Fachsprache der Technik*. In: W. Börner, K. Vogel (eds.) *Der Text im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS. S. 163–195.
- Götz, J. (1992) *Schreiben auf Englisch: Kontinuität und Funktionalität*. In: W. Börner, K. Vogel (eds.) *Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS. S. 135–161.
- Götz, J., Mühlmann, H. (1988) *Von der Textaufgabe zum Zieltext (II). Fachdidaktische Diskussion der Zieltexterstellung*. In: *Die Neueren Sprachen*. H. 5, S. 506–538.
- Gutzat, B., Grauerholz, U. (1983) *Didaktische Vorschläge zur Kognitivierung im Fortgeschrittenenunterricht*. In: *Dialoganalyse und Sprechfertigkeit. Protokoll eines Werkstattgesprächs am Goethe-Institut Amsterdam*. Hrsg. von B. Gutzat, E. Niehaus, H.-M. Kemme. Goethe-Institut München. S. 7–18.
- Harnisch, H., Michel, G. (1985) *Fremdsprachenunterricht und funktional-kommunikative Sprachbeschreibung*. In: *DaF*. S. 8–13.
- Hartmann, K. (1979) *Gesprächsfähigkeit — zentrales Anliegen eines Lehrplans für den Englischunterricht in der Orientierungsstufe*. In: G. Neuner (ed.) *Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts. Beiträge zur theoretischen Grundlegung und praktischen Unterrichtsgestaltung*. Paderborn. S. 156 ff.
- Heinemann, W., Viehweger, D. (1991) *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Hellmich, H. (1985) *Text und Sprechhandlung im Fremdsprachenunterricht*. In: *DaF*. S. 227–232.
- Hellwig, K. (1990) *Anschauen und Sprechen — freie und gelenkte Sprachwirkungen durch künstlerische Bilder bei Lernern des Englischen*. In: *Die Neueren Sprachen*. H. 4, S. 334–361.
- Hellwig, K. (1991) *Nach- und Neugestaltung als sprachfördernde Kraft. Kreativitätsimpuls im Fremdsprachenunterricht*. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. H. 3, S. 160–168.
- Hellwig, K. (1991a) *Curricula, Rahmenrichtlinien oder Handreichungen für Fremdsprachen an Grundschulen? Einführung in unterschiedliche Konzepte*. In: *Loccumer Protokolle 63/190. Frühes Fremdsprachenlernen — Schulreform für Europa*. S. 181–197.
- Hellwig, K. (1993) *Fremdsprachliches Handeln und Schaffen! Prozeßorientierte Medien-, Methodik in Grundlagen und Übersicht*. In: W. Gienow, K. Hellwig (eds.) *Prozeßorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: P. Lang. S. 87–100.
- Hellwig, K. (1994) *Übertragen von Gedichten als prozeßorientierte Erfahrung beim Lernen des Englischen*. In: W. Gienow, K. Hellwig (eds.) *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Realisierungen, Wirksamkeit*. Seelze (Friedrich Verlag), S. 58–76.
- Henne, H., Rehbock, H. (1982) *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin: Gruyter.
- Henrici, G. (1978) *Didaktik und Sprechhandlungstheorie*. In: R. Meyer-Herman (ed.) *Sprechen — Handeln — Interaktion*. Tübingen. S. 243–273.
- Hermanns, F. (1988) *Personales Schreiben. Argumente für das Schreiben im Unterricht der Fremdsprache Deutsch*. In: M. Lieber, J. Posset (eds.) *Texte schreiben in Germanistik-Studium*. München: iudicum. S. 45–67.
- Hinz, K., Schmidt, P. (1995) *Prozeßorientierte Schulung der Textproduktion in Englischunterricht der Sekundarstufe II*. In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*. H.1, S. 1–23.

- Hohmann, H.-O. (1987) *Methodische Leitlinien zum text- und schülerbezogenen Unterrichtsgespräch. Ein Orientierungsrahmen für die Unterrichtspraxis*. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. S. 101—107.
- Hohmann, H.-O. (1992) *Entwicklung der Sprechfertigkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht*. In: U. Jung (ed.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M.: Lang. S. 53—65.
- Holtwisch, H. (1986) *Hörverstehen oder Behalten? Kritische Anmerkungen zu einer fragwürdigen Abituraufgabe*. In: Praxis, S. 354—359.
- Honnef-Becker, I. (1995) *Überlegungen zu einer fremdsprachlichen Lesedidaktik am Beispiel literaturwissenschaftlicher Texte*. In: W. Börner, K. Vogel (eds.) *Der Text im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS. S. 118—145.
- Honnef-Becker, I. (1996) *Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. In: P. Kühn (ed.) *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.: Lang. S. 45—78.
- Iluk, J. (1993) *Polsko-niemiecki słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*. Warszawa: WSiP.
- Iluk, J. (1994) *Zur Aufwertung der Schreibfertigkeit im FSU*. In: J. Iluk (ed.) *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*. Katowice: Wydawnictwo UŚ. S. 7—17.
- Iluk, J. (1995) *Curriculare Entscheidungen zur Wortschatzarbeit in den Lehrplänen*. In: J. Iluk (ed.) *Aspekte der Wortschatzbeschreibung für Unterrichtszwecke*. Katowice: Wydawnictwo UŚ. S. 7—21.
- Jahn, R. (1990) *Kreatives Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Info DaF. S. 279—285.
- Jost, A., Multhaupt U. (1996) *Prozeßorientierte Interpretation eines Telekommunikationsprojekts*. In: Der fremdsprachliche Unterricht. S. 31—36.
- Jung, U. (ed.) (1992) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M.: Lang. S. 103—111.
- Kainz, F. (1954) *Psychologie der Sprache*. Bd. 3. Stuttgart.
- Kast, B., Neuner, G. (1994) *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den Fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Karbe, U. (1983) *Rollenposition im fremdsprachigen Gespräch*. In: DaF. S. 294—297.
- Karbe, U. (1990) *Didaktische Funktionen von Texten im Fremdsprachenunterricht*. In: DaF. S. 13—19.
- Karbe, U. (1993a) *Kreativität im Englischunterricht*. In: Der fremdsprachliche Unterricht. S. 4—10.
- Karbe, U. (1993b) *Zur Schul- und Richtlinien-situation in den neuen Bundesländern*. In: Fremdsprachenunterricht. Teil I im Heft 3, S. 147—150 und Teil II im Heft 4, S. 214—218.
- Kästner, U. (1996) *Freies Schreiben in der Fremdsprache. Ein Prozeß und seine Didaktik*. (Unveröffentlichte Dissertation). Sosnowiec.
- Kirchner, I. (1988) *Vervollkommen des fremdsprachigen Diskursvermögens ausländischer Deutschlehrer*. In: DaF. S. 349—354.
- Kniesche, Th. (1986) *Sprechakte, Implikationen und Gesprächssituationen im Fremdsprachenunterricht*. In: Zielsprache Deutsch. S. 16—21.
- Knapp-Potthoff, A., Knapp, K. (1982) *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Komorowska, H. (1989a) *Sprawności językowe a umiejętności szczegółowe — sprawność mówienia*. In: JOWS. H. 1, S. 10—27.
- Komorowska, H. (1989b) *Sprawności językowe a umiejętności szczegółowe — sprawność rozumienia ze słuchu*. In: JOWS. S. 108—122.
- Komorowska, H. (1989c) *Sprawności językowe a umiejętności szczegółowe — sprawność czytania*. In: JOWS. S. 206—215.

- Komorowska H. (1989d) *Umiejętności składowe, tzw. sprawności akademickie (study-skills) i sprawność pisania*. In: JOwS. S. 291—299.
- Komorowska, H. (1996a) *Typologia i wyznaczniki konstrukcyjne programu nauczania języka obcego (I)*. In: JOwS. S. 24—31.
- Komorowska, H. (1996b) *Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy. Koncepcja celów nauczania języka obcego*. In: JOwS. S. 109—114.
- Komorowska, H. (1996c) *Kryteria konstrukcji i ewolucji programu nauczania (II)*. In: JOwS. S. 103—107.
- Kompodium Fremdsprachenunterricht*. (1993) Hrsg. von U. Borgwardt u.a. München: Hueber.
- Königs, F. G. (1987) *Überlegungen zum Verhältnis von Übersetzen und Spracherwerb*. In: A. Addison, K. Vogel (eds.) *Lehren und Lernen von Fremdsprachen im Studium*. Bochum: AKS. S. 39—70.
- Königs, F. G. (1992) *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht: Theoretische Erwägungen und praktische Anregungen*. In: U. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/Main: Lang. S. 103—111.
- Königs, F. G. (1993) *Wie fertig sind wir mit den Fertigkeiten? Psycholinguistische und lernpsychologische Überlegungen*. In: DaF. 203—210.
- Kostrzewa, F., Cheon-Kostrzewa B. J. (1996) *Strategien in zielsprachlicher Kommunikation*. In: *Neusprachliche Mitteilungen*. H. 2, S. 88—93.
- Krings, H. P. (1989) *Übersetzen und Dolmetschen*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. S. 273—280.
- Krohn, D. (1996) *Hörverstehen — prozeßorientiert*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*. S. 20—26.
- Krüger, M. (1985) *Themenorientierte Planung von Fremdsprachenunterricht*. In: *Zielsprache Deutsch*. H. 2, S. 31—37.
- Leupold, E. (1993) *Kreativität des Schülers: ja bitte; und des Lehrers*. In: *Fremdsprachenunterricht*. S. 189—192.
- Lindemann, B. (1990) *Gibt es eine Textsorte „Alltagsgespräch“?* In: ZPSK. Bd. 43, S. 201—220.
- Löschmann, M./M. (1982) *Funktion und Gestaltung von Aufgaben und Übungen zur Paraphrasierung*. In: DaF. S. 10—17.
- Lübke, D. (1993) *Gelenkte Textproduktion durch Übersetzen vom Deutschen ins Französische*. In: *Praxis*. H. 2, S. 206—211.
- Lutjeharms, M. (1988) *Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*. Bochum: AKS.
- Martin, J. P. (1994) *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Maaß, D. (1990) *Die Lehrpläne für den Französischunterricht der Sekundarstufe I in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin in der Zeit von 1965—1982: ihre Entstehung und Entwicklung sowie ihre Auswirkungen auf den Französischunterricht*. Frankfurt/M.
- Meng, K., Nitsche, U. (1989) *Verständigungssicherung im Gespräch*. In: DaF. S. 158—163.
- Meyer-Hermann, R. (1976) *Zur Analyse metakommunikativer Sprechakte im Sprachunterricht*. In: G. Henrici, R. Meyer-Hermann (eds.) *Linguistik und Sprachunterricht*. Paderborn. S. 133—158.
- Möhle, D. (1990) *Textarbeit im Fremdsprachenunterricht als fächerübergreifende Komponente sprachlicher Bildung*. In: K. Hellwig (ed.) *Textdidaktik für den Fremdsprachenunterricht — isoliert oder integrativ?* Tübingen: Narr. S. 45—59.
- Mühlmann, H. (1992) *Kreatives Schreiben in der Fremdsprache am Beispiel des Englischen*. In: W. Börner, K. Vogel (eds.) *Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum, AKS. S. 170—198.

- Muhr, R. (1988) *Grundlagen, Prinzipien und Probleme des Kommunikativen Unterrichts am Beispiel des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine kritische Bestandsaufnahme.* In: *Comunicacao do 5. encontro nacional. 5. Congresso APPA.* Lisboa. S. 111–137.
- Multhaupt, W. (1995) *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen. Von Lehrplänen zu Lernprozessen.* Ismaning: Hueber.
- Mummert, I. (1989) *Freies Schreiben mit Poesie. Literarisches Schreiben im Deutschunterricht.* In: *Fremdsprache Deutsch. Schreiben.* S. 17–22.
- Mummert, I. (1991) *Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht.* In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch. H. 3.* S. 4–8.
- Munby, J. (1983³) *Communicative Syllabus Design.* Cambridge University Press.
- Myczko, K. (1995) *Die Entwicklung des Hörverstehens auf der fortgeschrittenen Stufe des Fremdsprachenunterrichts.* Poznań: Wydaw. Naukowe UAM.
- Nauman, W. (1984) *Stereotype Textkonstitutive, Textkommentare, pragmatische Formeln.* In: *Linguistische Arbeitsberichte.* Bd. 43, S. 35–48.
- Nebe-Rikabi, U. (1993) *Auswahlkriterien für fremdsprachige Texte – Konsequenzen für eine Textprogression.* In: W. Gienow, K. Hellwig (eds.) *Prozeßorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt/M.: Lang. S. 131–142.
- Neuner, G. (1985) *Kontrastivität als Element der curricularen Planung des Deutsch-Unterrichts an den Schulen im Ausland: Beispiel Portugal.* In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.* München: iudicium Bd. 11. S. 252–270.
- Neuner, G. (1989) *Zur Lehrplanentwicklung für Deutschunterricht an Sekundarschulen in ziel-sprachenfernen Ländern.* In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.* Bd. 15. München: iudicium. S. 348–373.
- Neuner, G. (1995) *Verstehensgrammatik – Mitteilungsgrammatik.* In: C. Gnutzmann, F. Königs (eds.) *Perspektiven des Grammatikunterrichts.* Tübingen: Narr. S. 147–166.
- Nold, G. (1984) *Diskurs und Fremdsprachenerwerbsprozeß.* In: *Englisch-Amerikanische Studien.* Zeitschrift für Unterricht, Wissenschaft & Politik. S. 404–414.
- Nunan, D. (1988) *The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen.* (1996) Goethe-Institut München.
- Pabst-Weinschenk, M. (1995) *Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm.* Frankfurt/M.: Cornelsen.
- Pauls, W. (1990) *Psycholinguistik des Hörverstehens und die Rolle von Hausaufgaben.* In: *Praxis.* S. 4–9.
- Pauls, W. (1991) *Kognitive Aneignungsprozesse und semantisches Gedächtnis – Die Sache mit dem Behalten und Vergessen beim Fremdsprachenlernen.* In: *Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein.* Cornelsen & Oxford University Press. S. 177–184.
- Piepho, H. E. (1985) *Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht.* In: Ch. Edelhoff (ed.) *Authentische Texte im Deutschunterricht.* Ismaning: Hueber. S. 31–42.
- Piepho, H. E. (1989) *Vier Buchstaben zum Diktat. Rechtschreibung im Deutschunterricht.* In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Unterrichts. 1 Schreiben.* S. 38–39.
- Portmann, P. (1991) *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik.* Tübingen: Niemeyer.
- Portmann, P. R. (1993) *Produktiver Sprachgebrauch. Überlegungen zu einem schwierigen didaktischen Konzept.* In: *DaF. H. 3.* S. 139–145.
- Prokop, I. (1990) *Versuch einer Typologie mündlicher Texte.* In: I. Prokop (ed.) *Gesprochene Sprache 1.* Poznań: Wydaw. Naukowe UAM. S. 37–44.
- Quasthoff-Hartmann U. M. (1987) *Zuhöreraktivitäten in der interkulturellen Kommunikation.* In: J. Gerighausen, P. C. Seel (eds.) *Aspekte einer interkulturellen Didaktik.* Goethe-Institut München. S. 104–124.

- Rampillon, U. (1995) *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Rath, R. (1975) *Kommunikative Paraphrasen*. In: *Linguistik und Didaktik*. S. 102–118.
- Rickheit, G., Strohner, H. (1990) *Inferenzen: Basis des Sprachverstehens*. In: *Die Neueren Sprachen*. S. 532–542.
- Rico, G. L. (1984) *Garantiert schreiben lernen*. Rowohlt.
- Rohrer, J. (1990) *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. (3. Auflage) Bochum: Kamp.
- Rohrer, J. (1990a) *Gedächtnis und Sprachenlernen aus neuropädagogischer Sicht*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*. S. 12–19.
- Rost-Roth, M. (1996) *Relevanzbereiche für den Fremdsprachenunterricht und Untersuchungen zu ethnographischen Besonderheiten deutschsprachiger Interaktion im Kulturvergleich*. In: *Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation*. Internet.
- Röver, C. (1996) *Linguistische Routinen: Systematische, psycholinguistische und fremdsprachen-didaktische Überlegungen*. In: *Fremdsprachen und Hochschule*. H. 46, S. 43–60.
- Schäfflein-Armbruster, R. (1994) *Dialoganalyse und Verständlichkeit*. In: G. Fritz, F. Hundsnurscher (eds.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer. S. 493–517.
- Schalle, Cz. (1993) *Probleme der Vermittlung der gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht*. In: G. Richter (ed.) *Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache*. Frankfurt/M: Lang. S. 135–142.
- Schalle, Cz. (1995) *Kriterien für die Auswahl von Phraseologismen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: J. Iluk (ed.) *Aspekte der Wortschatzbeschreibung für Zwecke des Fremdsprachenunterrichts*. Katowice: Wydawn. Naukowe UŚ. S. 93–105.
- Schier, J. (1990) *Lesen und Verstehen im Fremdsprachenunterricht*. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. S. 149–160.
- Schröder, K. (1982) *Vom Regulativ zum Rahmenplan: Versuch einer Entwicklungsgeschichte des neusprachlichen Lehrplans*. In: *Die Neueren Sprachen*. S. 5–29.
- Schuhmann, A. (1992) *Schreiben als Sicherung der Leseergebnisse: Zur Arbeit mit Texten der französischen Landeskunde*. In: W. Börner, K. Vogel (eds.) *Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS. S. 269–281.
- Schuhmann, A. (1995) *Zur Produktion verschiedener Texttypen im Französischunterricht*. In: W. Börner, K. Vogel (eds.) *Der Text im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS. S. 260–270.
- Schulte-Pelkum, R. (1984) *Total Physical Response: Eine Alternative für Anfängerunterricht*. In: B. D. Müller, G. Neuner (eds.) *Praxisprobleme im Sprachunterricht*. München: iudicum. S. 195–210.
- Schulz, R. (1988) *Die Fertigkeit Hören/Verstehen im Fremdsprachenunterricht*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*. S. 4–7.
- Solmecke, G. (1992) *Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch*. S. 4–11.
- Solmecke, G. (1996) *Authentische Texte — authentisches Hören?* In: P. Kühn (ed.) *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M: Lang. S. 79–92.
- Speight, S. (1989) *Konversationsübungen*. In: K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, H.-J. Krumm (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. S. 210–212.
- Stein, S. (1995) *Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*. Frankfurt/M: Lang.
- Stiefenhöfer, H. (1985) *Lesen als Handlung. Didaktischmethodische Überlegungen zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit*. In: J. Donnerstag, A. Knap-Potthoff (eds.) *Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*. Tübingen: Narr. S. 299–308.

- Strohner, H. (1988) *Zentrale Planung oder dezentrale Kooperation. Adaptive Strategien des Textverstehens*. In: Linguistische Berichte. S. 481—496.
- Szarmach-Skaza, H. (1992) *Polnische Lehrprogramme für Fremdsprachen an den staatlichen allgemeinbildenden Oberschulen in den Jahren 1919—1939. (Eine Analyse der kulturkundlichen Inhalte.)* In: Studien zur Deutschkunde. Bd. VI. Studien zur Sprache, Kultur und Zeitgeschichte. S. 175—189.
- Techtmeier, B. (1985) *Metakommunikative Äußerungen — ein Beweis für die Bedeutung antizipatorischer Aktivitäten in der sprachlichen Kommunikation*. In: ZPSK. S. 40—46.
- Techtmeier, B. (1990) *Interaktionswissen und Metakommunikation*. In: ZPSK. S. 175—185.
- Tomczyk-Popińska, E. (1993) *Einige Prämissen für die methodologisch fundierte Vermittlung der gesprochenen Sprache (Deutsch als Fremdsprache)*. In: G. Richter (ed.) *Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache*. Frankfurt/M. S. 143—149.
- Weber, H. (1990) *Textverarbeitung im fremdsprachigen Literaturunterricht*. In: Die Neueren Sprachen, S. 545—562.
- Weigand, E. (1994) *Dialoganalyse und Sprachunterricht*. In: G. Fritz, F. Hundsniß (eds.) *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen, S. 411—428.
- Wendt, M. (1975) *Kognitive Lernziele des Fremdsprachenunterrichts*. In: Die Neueren Sprachen. S. 512—526.
- Wendt, M. (1988) *Grundlagen der Entwicklung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht*. In: Fragezeichen Anno quarto N. 2 Aprile—Maggio—Giugno. S. 15—24.
- Westhoff, G. (1987) *Didaktik des Leseverstehens: Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. Ismaning: Hueber.
- Wolff, D. (1984) *Lehrbuchtexte und Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache*. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. S. 4—11.
- Wolff, D. (1985) *Textverständlichkeit und Textverstehen: Wie kann man den Schwierigkeitsgrad eines authentischen fremdsprachlichen Textes bestimmen?* In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. S. 211—221.
- Wolff, D. (1987) *Texte im Fremdsprachenunterricht*. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht. S. 91—100.
- Wolff, D. (1990) *Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht*. In: Die Neueren Sprachen, S. 610—625.
- Wolff, D. (1992) *Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit*. In: W. Börner, K. Vogel (eds.) *Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS. S. 110—134.
- Wolff, D. (1992a) *Lern- und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht: Versuch einer theoretischen Fundierung*. In: U. Multhaup, D. Wolff (eds.) *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/M. S. 101—120.
- Wolff, D. (1993) *Der Beitrag der kognitiv orientierten Psycholinguistik zur Erklärung der Sprach- und Wissensverarbeitung*. In: W. Gienow, K. Hellwig (eds.) *Prozeßorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M. Lang. S. 27—41.
- Zawadzka, E. (1983) *Ausgewählte psychologische Faktoren des fremdsprachigen Hörverstehens und ihre Auswirkung auf die didaktische Praxis*. In: DaF. S. 14—19.
- Zawadzka, E. (1983a) *Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. 1992. München. 5. Auflage.
- Zimmer, H. D. (1988) *Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache*. In: InfoDaf. S. 149—163.
- Zimmermann, G. (1995) *Das sprachliche Curriculum*. In: K. -R. Bausch, H. Christ, H. -J. Krumm (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. S. 135—142.

- ZydatiB, W. (1988) *Die Textsortentypologie als ein Kriterium der Spracherwerbsprogression im Fremdsprachenunterricht*. In: J. Donnerstag, A. Knap-Potthoff (eds.) *Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*. Tübingen: Narr. S. 315–324.
- ZydatiB, W. (1995) *Zwischen Strukturenverständnis und produktiver Textarbeit. Die Suche nach dem ‚missing link‘*. In: C. Gnutzmann, F. Königs (eds.) *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr. S. 303–323.

Gesichtete Lehrpläne und Lehrplanentwürfe

- Bildungsplan Realschule Baden Württemberg. Englisch* (1994) In: *Kultus und Unterricht*. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden Württemberg. Lehrplanheft 3. Stuttgart. [LP BW]
- Kultusministerium Rheinland—Pfalz: (1983) *Lehrplan Englisch. Grund- und Leistungsfach in der Oberstufe des Gymnasiums*. (Mainzer Studienstufe) [LP RP]
- Kultusministerium Rheinland—Pfalz: (1983) *Lehrplan Französisch. Grund- und Leistungsfach in der Oberstufe des Gymnasiums*. (Mainzer Studienstufe) [LP RP]
- Kultusministerium Rheinland—Pfalz: (1984) *Lehrplanentwurf Englisch als zweite Fremdsprache. Realschule, Gymnasium*. [LP RPI]
- Kultusministerium Rheinland—Pfalz: (1984) *Lehrplan Englisch (Klassen 7–9/10) Hauptschule, Realschule, Gymnasium*. [LP RPI]
- Kultusministerium Rheinland—Pfalz: (1985) *Lehrplan Französisch als 1. Fremdsprache (Klassen 5–10). Realschule, Gymnasium*. [LP RPI]
- Kultusministerium Rheinland—Pfalz: (1985) *Lehrplan Englisch für die Berufsfachschule im Lande Rheinland—Pfalz*. [LP RPI]
- Kultusministerium Rheinland—Pfalz: (1988) *Lehrplan Englisch. Orientierungsstufe. Hauptschule, Realschule, Gymnasium*.
- Kultusministerium Rheinland—Pfalz: (1988) *Lehrplan für die Fachoberschule. Unterrichtsfach Englisch*. [LP RPI]
- Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für Englisch*. (1992) Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. [LP Bay]
- Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für Französisch*. (1992) Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst.
- Lehrplanentwurf Englisch*. (1994) *Doppelqualifizierende Bildungsgänge*. Rheinland—Pfalz.
- Lehrplan Service. (Hrsg.) *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen*. (1988) *Allgemeiner Teil. 1. und 2. Klasse*, Vollständige Ausgabe. Wien. 3. Auflage. [LP Österreich]
- Lehrplan Service (Hrsg.) *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen*. (1986) *3. und 4. Klasse*. Wien. Vollständige Ausgabe 2. [LP Österreich]
- Lehrplan Service (Hrsg.) *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen*. Allgemeiner Teil. (1989) *5. und 8. Klasse*. Wien. Vollständige Ausgabe 3. [LP Österreich]
- Ministerium für Bildung und Kultur (1994) *Neuorientierung und Weiterentwicklung des fremdsprachenunterrichts in Rheinland—Pfalz*. [Konzeptpapier]
- Program nauczania liceum ogólnokształcącego*. (1994) *Języki zachodnioeuropejskie: angielski, francuski, niemiecki. Klasy I–IV*. Warszawa. [LP Polen]
- Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen* (1994). Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern.
- Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Neue Sprachen*. (1980) Der Hessische Kultusminister. [LP Hessen].

Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium — Sekundarstufe I — in Nordrhein—Westfalen.
Englisch. (1993) [LP NW].

Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium — Sekundarstufe I — in Nordrhein—Westfalen.
Französisch. (1993) Düsseldorf. [LP NW].

Vorläufiger Lehrplan für das Gymnasium. Russisch. (1993) Thüringer Kultusministerium.

Jan Iluk

Rozwijanie sprawności językowych w ujęciu najnowszych programów nauczania języków obcych

Streszczenie

Konieczność porównania aktualnie obowiązujących programów nauczania języków obcych w kilku krajach Europy wynika m.in. z następujących faktów:

1. Wydane w 1994 roku w Polsce programy nauczania są niezmienną wersją programów opracowanych przed 1984 rokiem. Z tego względu nie uwzględniają one aktualnego stanu badań i zmian w koncepcjach nauczania oraz nowszych zasad ich opracowywania.
2. W połowie lat dziewięćdziesiątych w wielu krajach zaczęła obowiązywać kolejna generacja szczegółowych programów nauczania, uwzględniająca z jednej strony doświadczenia w stosowaniu wcześniej obowiązujących, z drugiej strony ich krytykę oraz wyniki najnowszych badań związanych z glottodydaktyką.
3. Wyniki porównania mogą pomóc w opracowaniu nie tylko ogólnych założeń programowych, lecz także szczegółowych programów nauczania języków obcych w Polsce, a ponadto przyczynić się do ich lepszej percepcji, a w ten sposób pośrednio wpłynąć na podniesienie efektywności nauczania.
4. Porównanie programów nauczania w dobie integracji Europy i dążeń Polski do przystąpienia do Unii Europejskiej może mieć wpływ na wprowadzenie porównywalnych rozwiązań edukacyjnych i na bezpośrednie decyzje polityczne w tym zakresie.

Przedmiotem opisu są cztery sprawności językowe: słuchanie, czytanie, mówienie i pisanie w języku obcym. W każdym rozdziale referuje się aktualny stan badań dotyczący omawianej sprawności, by na tym tle dokonać krytycznej oceny formułowanych celów nauczania.

Z analizy wynika, że cele nauczania formułowane są na ogół zbyt abstrakcyjnie lub wymieniają wyłącznie cechy formalne produktu językowego, a nie komponenty sprawnościowe będące podstawą realizacji zakładanego celu. Jest oczywiste, że w takiej formie nie mogą pozytywnie wpłynąć na efektywność nauczania, ponieważ ignorują kompleksowość zakładanego działania językowego i związane z nią sprawności cząstkowe. Największym mankamentem jest to, że większość planów nie uwzględnia jeszcze w dostateczny sposób procesów kognitywnych, będących podstawą tychże działań oraz efektywnych strategii w zdobywaniu niezbędnych sprawności lub rozwiązywaniu zadań komunikatywnych. Dlatego w formułowaniu celów nauczania trzeba koniecznie uwzględnić w większym stopniu wyniki badań z zakresu psychologii uczenia się języków obcych, rozumienia tekstów obcojęzycznych, pragmatyki, teorii komunikacji i metakomunikacji.

Jan Iluk

Developing Language Skills in Latest Foreign Language Teaching Syllabi

Summary

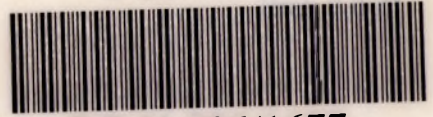
It is necessary to compare the currently used foreign language teaching syllabi in some European countries for the following reasons:

1. The syllabi published in Poland in 1994 are unaltered versions of those prepared before 1984. Thus they take into account neither the state of the art nor new concepts nor latest methods.
2. In mid-1990s many countries introduced new detailed syllabi, which combine the former experience with the results of the latest glottodidactic studies.
3. The comparison may help one to prepare not only a general outline, but also detailed foreign language teaching syllabi for Polish schools. Moreover, it may contribute to their better understanding, thus increasing teaching efficiency.
4. The syllabi comparison in the context of the united Europe and Poland's aspirations for membership in the European Union may influence educational policies considerably.

The subject of the author's description are the following four language skills: listening, speaking, reading and writing in a foreign language. Each chapter discusses the state of the art concerning each skill, which is followed by critical evaluation of the teaching objectives.

The analysis has shown that the teaching objectives are mostly formulated in too abstract ways. They only mention formal features of the language product instead of the skills that should be the basis for the objective fulfilment. It is obvious that such syllabi cannot affect teaching efficiency in a positive way, because they do not take into account the complexity of language use and partial skills. And what is more important, most syllabi do not reflect cognitive processes sufficiently. Nor do they include effective strategies for skills acquisition or for solving communicative problems. Therefore those who set teaching objectives must necessarily take into consideration the results of studies in foreign language teaching psychology, foreign texts comprehension, linguistic pragmatics, theories of communication and metacommunication.

nr inw.: BGN - 286



BG N 286/1677

ISSN 0208-6336

ISBN 83-226-0770-9